

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

**Ідентифікатор медіа: R30-01581
Рішення Національної ради України з питань
телебачення та радіомовлення No1075
від 16 жовтня 2023 р. (протокол No23)**

Журнал крос-культурної освіти

Збірник наукових праць

№ 6 (2025) Том. 1.

Вінниця

УДК 378.016:81'243+81(06)
Ж91

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 11 від 21 травня 2025 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Відповідальний секретар

Лебєдєва Наталя Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Волошина Оксана Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Громов Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Гуренко Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна.

Дмітренко Наталя Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Кучай Олександр Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна

Чичук Антоніна Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Антонелла Поче, професор Університету Риму Тор Вергата, Італія.

Джемма Тур, професор Університету Балеарських островів, Ібіца, Іспанія.

Діана Андоне, доктор філософії, Політехнічний університет Тімішоари, Румунія.

Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education Збірник наукових праць / За заг.ред. О.В. Жовнич –Вінниця: ВДПУ, 2025. № 6. Том.1. – 88 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теорії та методики навчання іноземних мов, професійної підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного педагогічного циклу, а також філології та перекладу. Періодичність: два рази на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.

Адреса редакційної колегії: 21100, м. Вінниця, вул. К. Острозького, 32; email: jcrosscultural@gmail.com; URL: <https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about>
© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2025

© Автори статей, 2025

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University**

Journal of Cross-Cultural Education

Collection of Scientific Papers

№ 6 (1) (2025)

Vinnytsia

УДК 378.016:81'243+81(06)

Ж91

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-1-88

Recommended by the Academic Council
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
minutes of a meeting № 11 of 21.05.2025

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Olena Ihnatova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Executive Secretary

Nataliia Lebedieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Oksana Voloshyna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Yevhen Hromov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Olha Hurenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine.

Nataliia Dmitrenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

Oleksandr Kuchai, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine.

Antonina Chychuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine.

Raisa Prima, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine.

Antonella Poce, University of Roma Tor Vergata (Italy)

Gemma Tur, A. Professor at the University of the Balearic Islands, Ibiza, Spain

Diana Andone, Politehnica University of Timisoara, Romania.

Journal of Cross-Cultural Education № 5. Collection of scientific researches/ By the general editorship of O. Zhovnych. –Vinnytsia: VSPU, 2025. №6 (1). –88p.

The collection highlights current issues of methodological training of future teachers of subjects of the humanitarian pedagogical cycle, theory and methodology of teaching foreign languages, as well as linguistics, philology, translation.

Publication: twice a year

Editorial office address: 32, K. Ostrozkystr, 21100, Vinnytsia, Ukraine: jcrosscultural@gmail.com;

[URL: https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about](https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about)

ISSN Certificate of state registration of the print media:

Series KV № 25466-15406R from 27.02.2023

©Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 2025

© Authors of articles, 2025

ЗМІСТ

Ігнатова О.

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ 7

Поселецька К., Баюрко М.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ «АКВАРІУМ» ТА МЕТОДУ «ПРОЄКТІВ»..... 14

Рак Я., Карпуша І.

РОЛЬ ЛЕКСИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ЗБЕРЕЖЕННІ СТИЛЮ ПЕРЕКЛАДУ 22

Малоїван М., Дирда І. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....29

Подуфалова К., Піддубняк А.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННЮ.....39

Лебедєва Н., Попіловська О.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ..... 47

Нечипорук О., Нечипорук В.

ВПЛИВ СТРАТЕГІЙ СПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА НАВИЧКИ РОЗУМІННЯ ПРОЧИТАНОГО 56

Анікіна І., Мельник Т.

ЕВОЛЮЦІЯ ЖІНОЧОГО ОБРАЗУ В КЛАСИЧНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....64

Таратута С., Прадівлянна Л.

АНТИТОТАЛІТАРНА СПРЯМОВАНІСТЬ РОМАНУ Т.ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ» В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ ЛІТЕРАТУРИ ТА КІНО 77

CONTENT

Ihnatova O.

THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN TRAINING TEACHERS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION7

Poseletska K., Baiurko M.

DEVELOPING STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE USING THE "AQUARIUM" AND "PROJECT" METHODS 14

Rak Y., Karpusha I.

THE ROLE OF LEXICAL TRANSFORMATIONS IN MAINTAINING THE STYLE OF TRANSLATION22

Maloivan M., Dyrda I. PECULIARITIES OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN ENGLISH PHILOLOGY29

Lebedeva N., Piddubniak A.

GAMIFICATION AS A TOOL TO INCREASE HIGH SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH WRITING 39

Podufalova K., Popilovska O.

LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS FOR TEACHING ENGLISH TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT 47

Nechyporuk O., Nechyporuk V.

IMPACT OF COLLABORATIVE LEARNING STRATEGIES ON READING COMPREHENSION SKILLS 56

Anikina I., Melnyk T.

EVOLUTION OF THE FEMALE IMAGE IN CLASSICAL FOREIGN LITERATURE 64

Taratuta S., Pradivlianna L.

THE ANTI-TOTALITARIAN FOCUS OF T. STRASSER'S NOVEL THE WAVE IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF LITERATURE AND FILM 77

УДК 378.147.091.33:[811.111'272:316.722]
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-7-13

*Олена Ігнатова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології,
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-1523-0266
Scopus-Author ID 57280180800
oihnatova@vspu.edu.ua*

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У статті досліджується значення інтерактивних методів навчання у процесі формування готовності майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації. Обґрунтовано, що інтерактивні технології сприяють розвитку комунікативної компетентності, емпатії, толерантності та навичок роботи в полікультурному середовищі. Представлено приклади ефективних методів та проаналізовано особливості їх впровадження у професійну підготовку педагогічних кадрів. У дедалі різноманітніших освітніх середовищах міжкультурна комунікація стала критично важливою компетенцією для вчителів. У цій статті досліджується роль інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх педагогів до ефективного подолання культурних відмінностей. Стверджується, що традиційні дидактичні підходи не здатні розвинути тонкощі, необхідні для міжкультурної взаємодії, та демонструється, як інтерактивні стратегії, такі як симуляції, рольові ігри, спільні проекти та рефлексивний діалог, значно підвищують міжкультурну компетентність вчителів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, інтерактивні методи, педагогічна освіта, міжкультурна компетентність, професійна підготовка.

*Olena Ihnatova, Ph.D. (Pedagogy), Associate professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
ORCID ID: 0000-0003-1523-0266
Scopus-Author ID 57280180800
oihnatova@vspu.edu.ua*

Abstract. The article explores the importance of interactive teaching methods in the process of forming the readiness of future teachers for intercultural communication. It is substantiated that interactive technologies contribute to the development of communicative competence, empathy, tolerance and skills for working in a multicultural environment. Examples of effective methods are presented and the features of their implementation in the professional training of pedagogical personnel are analyzed. In increasingly diverse educational environments, intercultural communication has become a critically important competence for teachers. This article explores the role of interactive teaching methods in preparing future teachers to effectively overcome cultural differences. It is argued that traditional didactic approaches are unable to develop the subtleties necessary for intercultural interaction, and it is demonstrated how interactive strategies, such as simulations, role-playing games, joint projects and reflective dialogue, significantly increase the intercultural competence of teachers.

Keywords: intercultural communication, interactive methods, teacher education, intercultural competence, professional training.

Постановка проблеми. Міжкультурна комунікація стала однією з ключових компетентностей педагога ХХІ століття. У контексті глобалізації та зростаючого культурного різноманіття сучасного освітнього простору виникає нагальна потреба в нових підходах до підготовки вчителя, здатного ефективно взаємодіяти з представниками різних культур. Інтерактивні методи навчання виступають дієвим інструментом формування такої компетентності, оскільки

забезпечують залучення студентів до активної діяльності, діалогу, аналізу, рефлексії та спільного розв'язання проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження у сфері педагогічної освіти акцентують увагу на необхідності цілеспрямованого формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів, що зумовлено як процесами глобалізації, так і внутрішнім культурним різноманіттям сучасного освітнього простору. У цьому контексті інтерактивні методи визнано одним з найефективніших інструментів професійної підготовки.

Публікації науковців засвідчують зростаючу популярність інтерактивного навчання, орієнтованого на занурення студентів у міжкультурно значущі ситуації. Так, у дослідженні І. Ахмад пропонує гібридний підхід, який поєднує можливості штучного інтелекту (ШІ) з міжкультурною компетенцією людини, і закликає до міждисциплінарних досліджень для інтеграції міжкультурної теорії в рамки впровадження ШІ. ШІ пропонує трансформаційний потенціал для зниження культурних і мовних бар'єрів; однак його ефективне застосування залежить від управлінської компетентності, етичного дизайну та теоретичної інтеграції з існуючими моделями культурного розуміння. З розвитком штучного інтелекту, на думку І. Ахмада, повинна розвиватися і міждисциплінарна наука, яка досліджує його роль у формуванні майбутньої міжнародної взаємодії у все більш цифровій та культурно різноманітному світовому освітньому середовищі.

Свій внесок у розвиток активних методів навчання зробили Дичківська І., Пехота О., Пометун О., Сисоева С. Моделювання професійно орієнтованих ситуацій, які дозволяють студентам педагогічних спеціальностей відпрацьовувати стратегії взаємодії з представниками різних культур розкрито в працях Максименко Н. (2021). Сучасні дослідження також акцентують на потенціалі гейміфікованих підходів у підготовці майбутніх учителів до роботи в мультикультурному середовищі. За результатами публікації у журналі Педагогічна академія: наукові записки використання цифрових ігор, інтерактивних тестів і тематичних квестів значно підвищує рівень залученості студентів, стимулює розвиток креативного мислення й полегшує засвоєння моделей міжкультурної поведінки в інтерактивному форматі (Чернова et al, 2025). Особливої уваги заслуговують ініціативи в галузі віртуального міжкультурного обміну, зокрема COIL-проекти (Collaborative Online International Learning), які дедалі частіше інтегруються в освітні програми факультетів. Дослідження R. O'Dowd (2023) засвідчило, що участь у міжнародних онлайн-командах сприяє не лише розвитку іншомовної комунікації, а й поглибленню міжкультурного розуміння, усвідомленню власних культурних установок та підвищенню академічної мобільності студентів.

У контексті цифровізації освіти перспективним напрямом стає використання технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) для моделювання міжкультурної взаємодії. За даними дослідження Коваленко О., Гульпа Д., Хріник Є. симулятивне занурення у віртуальні ситуації дозволяє студентам безпечно випробувати комунікативні стратегії, відрефлексувати

помилки та підвищити впевненість у спілкуванні з представниками інших культур (Коваленко et al, 2025).

Вітчизняні науковці активно досліджують питання впровадження інтерактивних методів у підготовку майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації. Зокрема, Т. Колбіна (2008) акцентує увагу на важливості формування у студентів здатності до адаптивної комунікації в умовах культурного різноманіття. Сисоєва С. (2011) аналізує вплив інтерактивних методів на формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, зокрема через моделювання реальних комунікативних ситуацій. У працях Люриної Т., Молодиченко Н. (2015) розглядаються питання формування толерантності та громадянської відповідальності у студентів, що є невід'ємною складовою міжкультурної компетентності.

Таким чином, сучасна наукова думка однозначно підтримує ідею широкого застосування інтерактивних методів у підготовці педагогів до міжкультурної комунікації, а емпіричні результати демонструють не лише зростання рівня знань, а й якісні зміни в ставленнях і поведінкових стратегіях студентів.

Метою статті є проаналізувати педагогічні можливості інтерактивних методів у підготовці майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації та визначити ефективні практики їх використання.

Події 21-го століття, такі як військова агресія, посилення тероризму та багатонаціональні економічні процеси, спонукають викладачів та керівників освітніх установ змінювати навчальні програми та методи навчання, щоб допомогти нашим учням підготуватись до міжкультурної комунікації. Викладачам та керівникам освітніх установ варто розмірковувати та усвідомлювати власні міжкультурні переконання, досвід та поведінку. Їм необхідно розвивати професійну компетентність та впевненість в міжкультурній освіті, щоб підтримувати всіх учнів та готувати їх до того, щоб стати міжкультурно компетентними громадянами світу (Huber, Reynolds, 2014). Це також важливо для тих, хто відповідає за розробку освітніх програм та для рад студентського самоврядування.

Варто підкреслити, що ефективна підготовка педагогів до успішної міжкультурної комунікації є невід'ємною частиною сучасної освітньої парадигми.

Зауважимо, що поняття міжкультурної комунікації охоплює взаємодію між представниками різних культур на основі взаєморозуміння, поваги та етичного діалогу (G. Hofstede, E. Hall). У сучасній педагогіці міжкультурна компетентність трактується як інтегративна якість особистості, що включає знання про інші культури, навички комунікації, здатність до емпатії та рефлексії (J. Bennett, M. Byram) (Ігнатова, 2025).

Загалом, інтерактивне навчання визначається як процес, у якому викладач і студенти перебувають у постійному діалозі, спільно розв'язуючи практичні та ціннісні завдання. Серед провідних методів — дискусії, кейс-методи, рольові

ігри, дебати, метод проєктів, форум-театри, VR-симуляції міжкультурного середовища.

Традиційні, переважно лекційні, методи навчання часто виявляються недостатніми для формування складних практичних навичок, необхідних для міжкультурної взаємодії. Саме тому на перший план виходять інтерактивні методи навчання, які дозволяють занурити майбутніх педагогів у реалістичні ситуації, вимагаючи від них активної участі, критичного мислення та розвитку емпатії, а також відкривають широкий спектр можливостей для цілеспрямованої підготовки майбутнього вчителя до міжкультурної комунікації, а саме:

- *активізація міжособистісної взаємодії* (інтерактивні методи заохочують студентів до активного обміну думками, спільного пошуку рішень і розв'язання конфліктів у навчальному середовищі, що моделює реальні міжкультурні ситуації);

- *розвиток емпатії та толерантності* (методи рольових ігор, симуляцій та форум-театру сприяють «проживанню» досвіду іншої культури, що формує емоційне розуміння, знижує рівень упередженості та розвиває культурну чутливість);

- *навчання через досвід* (experiential learning). Інтерактивне навчання часто базується на принципах досвідного підходу D. Kolb, що дозволяє студентам засвоювати знання в процесі рефлексії над діями в практично орієнтованому середовищі (Ігнатова, Жовнич, 2021);

- *формування навичок міжкультурного діалогу* (інтерактивні технології, зокрема дебати, мозковий штурм, дискусії, вчать студентів висловлювати та аргументувати свою позицію, вислуховувати інших, дотримуючись принципів поваги й відкритості);

- *адаптація до полікультурного середовища* (використання міжнародних освітніх платформ (наприклад, COIL, e-Twinning) створює умови для взаємодії з представниками інших культур у реальному часі, що імітує роботу в мультикультурному освітньому середовищі.

Крім того, інтерактивні методи навчання, на відміну від пасивного сприйняття інформації, сприяють глибокому засвоєнню матеріалу та формуванню практичних навичок через досвід (Абрамова, et al, 2021). У контексті міжкультурної комунікації вони дозволяють:

1. Симулювати реальні ситуації. Завдяки рольовим іграм, кейс-стаді та симуляціям, педагоги можуть "прожити" складні міжкультурні сценарії, навчаючись реагувати на непередбачувані ситуації та знаходити ефективні рішення.

2. Розвивати емпатію та толерантність. Дискусії, дебати та групові проєкти заохочують учасників поглянути на ситуацію з різних точок зору, зрозуміти мотиви та цінності представників інших культур, тим самим руйнуючи стереотипи та упередження.

3. Формувати навички активного слухання та ефективного висловлювання. Інтерактивні вправи, що вимагають постійного обміну думками та ідеями,

розвивають здатність чітко формулювати свої думки та уважно слухати співрозмовника, що є основою будь-якої успішної комунікації.

4.Зміцнювати навички рефлексії. Після кожної інтерактивної вправи важливо проводити рефлексію, де учасники аналізують свої дії, обговорюють помилки та успіхи, а також виокремлюють уроки на майбутнє, що, в свою чергу, допомагає усвідомити власні культурні установки та їх вплив на комунікацію.

5.Налагоджувати співпрацю. Групова робота над проектами, яка передбачає міжкультурну взаємодію, вчить майбутніх педагогів ефективно працювати у різноманітних командах, долати культурні відмінності та досягати спільних цілей (Пометун, 2004, Ситнік, 2021, Шеховцева, 2019) .

У таблиці 1 узагальнено найпоширеніші інтерактивні методи, їхні дидактичні функції та індикатори, що свідчать про ефективність у контексті міжкультурної підготовки педагогів.

Таблиця 1. *Інтерактивні методи в підготовці педагогів до міжкультурної комунікації: дидактичні цілі та індикатори результативності*

Метод	Дидактична ціль	Індикатори результативності
Кейс-метод	Аналіз міжкультурних ситуацій, формування стратегій поведінки	- Виокремлення культурних бар'єрів у ситуаціях - Аргументований вибір рішень - Усвідомлення культурних контекстів
Рольові ігри / симуляції	Формування емпатії, розвиток адаптивної поведінки	- Демонстрація культурної чутливості - Здатність до зміни перспективи - Рефлексивне осмислення власної ролі
Форум-театр	Критичне мислення щодо проявів дискримінації, розвиток відповідальності	- Розпізнавання стереотипів - Пропозиція альтернативних сценаріїв - Активна участь у колективному вирішенні
Дебати / культурні діалоги	Виховання поваги до інших культур, розвиток аргументації	- Здатність вести діалог без конфронтації - Аргументоване відстоювання думки

		- Усвідомлення меж культурних інтерпретацій
Міжнародна онлайн-співпраця (COIL, eTwinning)	Набуття досвіду міжкультурної взаємодії у реальному часі	- Успішна взаємодія з партнерами з інших країн - Практика іноземної мови у міжкультурному контексті - Вироблення спільного проекту
Проектна діяльність у мультикультурних групах	Навчання спільному прийняттю рішень у культурно різноманітному середовищі	- Ефективна взаємодія в команді - Урахування культурних особливостей під час розподілу обов'язків - Презентація спільного результату
VR/AR-симуляції культурних середовищ	Імерсивне навчання у змодельованому культурному контексті	- Успішна участь у симуляціях - Рефлексія щодо змодельованої ситуації - Усвідомлення культурної специфіки поведінки

Як видно з таблиці 1, кожен метод виконує специфічну функцію: кейс-метод формує аналітичне бачення і здатність діяти в конфліктних ситуаціях; рольові ігри та симуляції сприяють розвитку емоційного інтелекту; форум-театр активізує громадянську позицію; дебати навчають конструктивному діалогу; міжкультурна онлайн-співпраця занурює студентів у автентичне середовище іншої культури.

Інтерактивні методи навчання використовуються для контролю, закріплення, повторення, узагальнення та систематизації; отже, вони виконують усі дидактичні функції.

Застосування інтерактивних методів у комплексі забезпечує багатоаспектне формування міжкультурної компетентності як ключової складової професійної готовності педагога до міжкультурної комунікації та роботи в глобалізованому світі.

Висновок. Інтерактивні методи навчання є незамінним інструментом у підготовці майбутніх педагогів до успішної міжкультурної комунікації. Їхні педагогічні можливості охоплюють не лише когнітивну сферу (знання), а й афективну (чутливість, емпатія) та поведінкову (практичні навички) складові

міжкультурної компетентності. Системне та продумане використання таких методів, з обов'язковою рефлексією та створенням підтримуючого середовища, дозволить виховати педагогів нового покоління – відкритих, толерантних та здатних будувати ефективний діалог у багатоманітному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова, О., Пуляк, О., & Терещук, А. (2021). Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». ПОЧАТОК, 18(47), 10-28.
2. Ahmad, I. (2025). The Strategic Role of Artificial Intelligence in Overcoming Intercultural Barriers for SME Internationalization: A Systematic Literature Review. *Journal of Intercultural Communication*, 25(2), 148-163. <https://doi.org/10.36923/jicc.v25i2.1065>
3. Ігнатова, О. (2025). Міжкультурна комунікація в освітньому середовищі: формування готовності педагога до міжкультурного діалогу. *Journal of Cross-Cultural Education*, 5, 7-13. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-5-7-13>
4. Ігнатова, О. М. (2022). Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: «Гельветика», Спецвипуск. Том 1. С. 100-105. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.19>
5. Ігнатова О., Жовнич О. (2021). Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії. Молодь і ринок. №5 (191). С. 114-119. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.237039>
6. Huber J, Reynolds C. (2014). Developing intercultural competence through education. Council of Europe Publishing. 128 p.
7. Коваленко, О. Ю., Гульпа, Д. В., & Хріник, Є. О. (2025). Використання віртуальної та доповненої реальності в професійній підготовці майбутніх педагогів в Україні. Педагогічна Академія: наукові записки, (18). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15519273>
8. Колбіна Т. В. (2008). Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : моногр. / Т. В. Колбіна. – Х. : ВД «ІНЖЕК», – 392 с.
9. Лютіна, Т., Молодиченко, Н., & Коваленко, М. (2015). Формування комунікативної культури майбутніх педагогів. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка, (2), 50-53.
10. Максименко Н. Б., Салига Н. М. (2021) Моделювання педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Випуск 79, том 1 , С.183-186. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.39>
11. O'Dowd R. (2025). Issues of equity and inclusion in Virtual Exchange. *Language Teaching*, 58(1):44-56. doi:10.1017/S026144482300040X
12. Пометун, О., & Пироженко, Л. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: АСК, 192, 3.
13. Ситнік Т. (2021). Місце й роль інтерактивного навчання у системі інноваційних технологій в закладах вищої освіти / Т. Ситнік // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». № 4. С. 11–18.
14. Сисоєва С. О. (2011). Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. /НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», С. 324.
15. Чернова, Т. Ю., Ольшевський, А. О., & Іванов, В. О. (2025). Гейміфікація як інструмент мотивації до самостійного професійного розвитку майбутніх педагогів. Педагогічна Академія: наукові записки, (18). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15501944>
16. Шеховцева Т. Г. (2019). Інтерактивні методи навчання як основа мотивації студентів в умовах сучасного педагогічного процесу / Т. Г. Шеховцева, М. О. Долінна // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. Т. 19, № 1 (65). С. 105–108.

УДК 373.5.091.33:[811.112.2:005.336.2]

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-14-22

Поселецька Катерина, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID 0000-0002-0861-7123
Scopus-Author ID 57212267129
poseletska@gmail.com

Марія Байурко, магістрантка 1 року навчання
факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
masha.bayuroko@gmail.com
ORCID 0009-0008-9753-8400

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ «АКВАРІУМ» ТА МЕТОДУ «ПРОЄКТІВ»

У статті розглянуто сучасні методи інтерактивного навчання, зокрема вивчення німецької мови, з акцентом на розвиток мовленнєвої компетенції учнів. Автори проаналізували різноманітні інтерактивні методи, такі як рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм» та мультимедійні презентації, що сприяють активній взаємодії учнів у навчальному процесі.

Досліджено методи навчання, які можуть бути застосовані для мовленнєвої компетенції в процесі навчання німецької мови. Визначено, що одним із найбільш ефективних підходів є використання інтерактивних методів, які сприяють активній участі учнів у навчальному процесі. Вибір методів залежить від багатьох факторів, зокрема від рівня мовної підготовки учнів, їхнього віку, а також від педагогічної майстерності викладача. Важливою складовою є також підбір відповідних матеріалів, що охоплюють мовленнєву діяльність, та використання різних методів, що дозволяють студентам активно працювати з мовою та вивчати її у контексті реального життя. Особливу увагу приділено методам «Проектів» та «Акваріум», які дозволяють учням не лише здобувати нові знання, але й активно взаємодіяти у групах, вирішувати реальні завдання та розвивати критичне мислення, творчі здібності, а також навички командної роботи.

Зазначені численні переваги інтерактивних методів навчання, серед яких підвищення мотивації учнів до вивчення мови, створення умов для самостійної роботи, поглиблене засвоєння матеріалу, а також розвиток здатності учнів до конструктивного обговорення та вирішення конфліктних ситуацій. Підкреслено, що інтерактивні методи навчання дозволяють студентам не лише здобути необхідні мовні навички, але й формувати вміння ефективно використовувати мову в реальному житті, що є важливим аспектом для розвитку соціокультурної компетенції.

Ключові слова: німецька мова, мовленнєва діяльність, інтерактивні методи навчання, комунікативні навички, метод «Проектів», метод «Акваріум».

Kateryna Poseletska, Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor
of the Department of Germanic Philology, Translation, and Foreign Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID 0000-0002-0861-7123
Scopus-Author ID 57212267129
poseletska@gmail.com

Mariia Baiurko, A first-year Master's student in
the Faculty of Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
masha.bayuroko@gmail.com
ORCID 0009-0008-9753-8400

DEVELOPING STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE USING THE "AQUARIUM" AND "PROJECT" METHODS

This article examines modern methods of interactive learning, particularly in German language learning, with a focus on developing students' language skills. The authors analyzed various interactive methods such as role-playing, discussions, brainstorming, and multimedia presentations that encourage active student interaction in the learning process.

The study examined teaching methods that can be applied to language skills in the German language learning process. It was found that one of the most effective approaches is the use of interactive methods that encourage students' active participation in the learning process. The choice of methods depends on many factors, including the students' linguistic preparation level, their age, and the teacher's pedagogical skills. Another important component is the selection of appropriate materials that cover language activities and the use of various methods that allow students to actively work with the language and learn it in a real-life context. Particular emphasis is placed on the "project" and "aquarium" methods, which enable students not only to acquire new knowledge but also to actively interact in groups, solve real-life problems, and develop critical thinking, creative skills, and teamwork skills.

Numerous advantages of interactive teaching methods are cited, including increased student motivation to learn the language, the creation of conditions for independent work, thorough assimilation of the material, and the development of students' ability to constructively discuss and resolve conflict situations. It is emphasized that interactive teaching methods enable students not only to acquire the necessary language skills but also to develop the ability to use the language effectively in real life, which is an important aspect for the development of sociocultural competence.

Keywords: German language, language activity, interactive teaching methods, communication skills, "project" method, "aquarium" method.

Актуальність. Розвиток мовленнєвої компетенції учнів є однією з основних цілей сучасного навчання іноземним мовам. В умовах глобалізації та інтеграції інформаційних технологій, знання іноземних мов стає важливим фактором для успішної комунікації в міжнародному середовищі. Тому актуальність дослідження методів, що сприяють ефективному розвитку мовленнєвих навичок, не піддається сумніву.

Методи «Акваріум» і «Метод Проєктів» мають великий потенціал у розвитку мовленнєвої компетенції учнів. «Акваріум» дозволяє створити умови для активної участі учнів у дискусіях та розвитку їх вміння слухати та аргументувати, що є важливими аспектами мовленнєвої діяльності. У свою чергу, «Метод Проєктів» сприяє інтеграції знань у реальні ситуації, дозволяючи учням застосовувати мову в контексті практичних завдань.

У процесі вивчення іноземної мови формується комунікативна компетентність учнів, яка охоплює лексичні, фонетичні та граматичні знання і передбачає використання мови як засобу спілкування. Вчителі повинні застосовувати у навчальному процесі не лише підручники та класичні робочі зошити, а й різноманітні аудіо- та відеоматеріали, тестові завдання та інші інтерактивні ресурси.

Постановка проблеми. У сучасному світі знання іноземних мов є необхідною умовою для успішної соціальної та професійної інтеграції особистості. Одним із важливих аспектів опанування мови є формування комунікативної компетентності, що передбачає не лише володіння граматичними структурами та лексичним запасом, а й здатність використовувати мову в реальному життєвому контексті.

Традиційні методи навчання часто зосереджені на класичному мовленні та не враховують сучасні тенденції розвитку мови, що може ускладнювати адаптацію учнів до реальних комунікативних ситуацій. Водночас інтерактивні методи, такі як метод «Акваріум» та метод «Проектів», можуть сприяти ефективному засвоєнню сучасного мовного матеріалу, охоплюючи мовленнєву діяльність, завдяки моделюванню автентичних ситуацій спілкування та активному залученню учнів у процес навчання.

Аналіз досліджень. У працях Варзацької Л. та Кратасюк Л. (2005) підкреслено лінгводидактичні засади інтерактивного навчання, де особливий акцент робиться на створення умов для активного включення учнів у мовленнєві ситуації. Годованець Н. І. та Леган В. П. (2017) у короткому огляді інтерактивних методів зазначають, що метод «Акваріум» є ефективним засобом створення «безпечного мовного середовища», у якому учні не бояться висловлюватися, а отже, мовленнєва компетентність розвивається в природному, невимушеному режимі. Кійко С. В. і Смаглій В. І. (2022) також підтверджують ефективність цього методу для старшокласників, акцентуючи увагу на його ролі у розвитку комунікативних навичок, зокрема під час обговорення дискусійних тем.

Метод проєктів, як вказує Шморгун І. В. (2017), є однією з найефективніших форм організації самостійної діяльності учнів. Мовленнєва компетентність при цьому розвивається через виконання завдань, пов'язаних із пошуком, обробкою інформації, обговоренням і представленням результатів — як усно, так і письмово.

У дослідженнях Комар О. А. (2013) і Пометун О. І. (2021) відзначено, що метод проєктів формує у школярів не лише мовленнєві, а й соціальні компетентності, зокрема вміння працювати в команді, планувати діяльність і розв'язувати проблеми. Це відповідає принципам дидактики багатоманітності, про які пише Боровська О. (2024), наголошуючи на важливості врахування індивідуальних освітніх траєкторій учнів та розвитку їхніх сильних сторін.

Іноземні дослідження (Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., Wicke, E. 2014; Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaitytė, L. 2013) підтверджують ефективність інтерактивних методів у навчанні іноземних мов, зокрема підкреслюючи важливість комунікативних завдань та активної участі учнів у навчальному процесі. Метод «Акваріум» та проєктна діяльність у таких дослідженнях розглядаються як інструменти реалізації концепції навчання через дію (learning by doing), що сприяє розвитку як рецептивних, так і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Мета та основні завдання. Сучасні тенденції вивчення іноземних мов орієнтовані на формування комунікативної компетентності учнів, що передбачає не лише знання граматики та класичної лексики, а й здатність використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Одним із важливих аспектів такого підходу є інтеграція мовленнєвої діяльності у навчальний процес, оскільки він відіграє ключову роль у неформальному спілкуванні носіїв мови. Проте традиційні

методи навчання часто не приділяють належної уваги цій складовій, що може знижувати мотивацію учнів та ускладнювати їхню адаптацію до живої мови.

Застосування інтерактивних методів, зокрема методу «Акваріум» і методу «Проектів», дозволяє ефективніше засвоювати сучасну лексику, створюючи умови для активного використання іноземних виразів у різних комунікативних ситуаціях. Метод «Акваріум» сприяє розвитку навичок усного мовлення шляхом обговорення та аналізу ситуацій у групі, тоді як метод «Проектів» дозволяє учням зануритися у мовне середовище через виконання творчих завдань. Поєднання цих підходів сприяє формуванню більш гнучких мовних навичок, які необхідні для комфортного спілкування у сучасному суспільстві.

Дослідження ефективності використання мовленнєвої діяльності в процесі навчання німецької мови потребує аналізу сучасних науково-методичних підходів, розробки практичних вправ та впровадження експериментальних методик. Очікується, що результати дослідження дозволять сформулювати конкретні рекомендації щодо вдосконалення навчального процесу, що сприятиме підвищенню мотивації учнів та їхньої здатності ефективно використовувати німецьку мову у повсякденному спілкуванні.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція мовленнєвої діяльності у процес навчання німецької мови є актуальним підходом, що сприяє підвищенню мотивації студентів та розвитку їхніх комунікативних навичок. Оскільки мова постійно змінюється, важливо ознайомлювати учнів не лише з класичними граматичними та лексичними конструкціями, а й з живою мовою, яку використовують носії у повсякденному житті.

Варто зазначити, що форми і методи проведення уроку обирає вчитель, з урахуванням побажань учнів, і саме від цього фактору залежить якість навчання, рівень мотивації школярів на набуття та засвоєння нових знань. Під час вибору методів навчання вчитель звертає увагу на програмну мету уроку, зміст навчального матеріалу, рівень дидактичного забезпечення, власну педагогічну майстерність та враховує інтереси та особливості учнів.

Пометун О. визначає інтерактивні методи навчання як способи організації активної взаємодії учнів у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів. Інтера́кція (від англійського «inter» – взаємний, «act» – діяти, здатний до взаємодії, діалогу) передбачає співнавчання учнів, залучених у спілкування та співпрацю. Це передбачає ефективну співпрацю на основі комунікації між суб'єктами навчання, виключаючи як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Учасники діалогу такого типу є відкритими, позиціонують себе як активних учасників процесу спілкування, відкриті для діалогу. Учитель у такій моделі навчання виступає у ролі координатора процесу мовленнєвої взаємодії учнів, консультантом з проблемних питань, які можуть виникнути під час спілкування і помічником у разі необхідності (Пометун, 2021, с. 417).

У праці Комар О. знаходимо таке визначення інтерактивних методів навчання – як «...впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між

усіма учасниками навчального процесу, направлений на досягнення цілей і завдань освіти, який сприяє накопиченню в учасників соціального досвіду спілкування та освоєнню ними соціальних методів організації навчальної діяльності. Це визначення містить всі три ознаки методу навчання: мета – засвоєння змісту освіти, єдність викладання і учіння, тобто бінарність навчання і характер способу засвоєння, направлено на кожний елемент змісту освіти» (Комар, 2013, с. 5).

Загалом застосування сучасних методів навчання значно підвищує інтерес учнів до вивчення іноземної мови. Теми, підходи та технології стають більш різноманітними й складними, водночас зберігаючи доступність і мотивацію (Ihnatova, Poseletska, Matiiuk, Napchuk, Borovska, 2021, p. 121).

Лінгводидактичні засади інтерактивних методів навчання влучно описує у науковій статті Варзацька Л., зауваживши, що учень і вчитель у навчально-виховному процесі виступають рівноправними членами. Вони однаковою мірою можуть визначати мету та проблемні питання, які хочуть вирішити на уроці, об'єкт, суб'єкт, засоби та методи навчання, очікувані результати навчальної діяльності. Під час уроку даної форми вчитель та учень обмінюються власними думками та судженнями, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів. В кінці уроку учні роблять висновки про свої досягнення з певної категорії знань, що вони знають, уміють, як виражають своє емоційне ставлення до об'єкта навчання, як володіють оцінними судженнями, як збагатився їхній особистісний досвід творчої діяльності (Варзацька, Кратасюк, 2021, с. 5).

Сідун М. та Товт О. визначають такі переваги інтерактивних методів навчання, порівняно з традиційними, як: участь у роботі всіх учнів класу; формування вміння працювати у команді; вироблення доброзичливого ставлення до опонента; можливість висловлювати власну думку; створення «ситуації успіху»; можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; формування навичок толерантного спілкування; вміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми (Сідун, Товт, 2015, с. 245).

Інтерактивне навчання на уроках іноземної мови орієнтоване на:

- розвиток належного мислення, певної самостійності думок, висловлення своєї власної думки, вироблення творчого ставлення, сприйняття іншомовного носія, розвиток правильного мовлення, самостійного осмислення матеріалу, засвоєння лексики, чітке та правильне мовлення;
- розвиток здатності до навіювання думок, зразків поведінки, відстоювання власної думки, створення ситуації дискусії, зіткнення думок; розв'язання певної проблемної ситуації в умовах інтерактивних технологій, що активно стимулює діяльність мислення, спрямовану на подолання протиріччя, непорозумінь;
- вироблення критичного ставлення до себе, вміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них; розвиток таких умінь, як бачити

позитивне і негативне, порівнювати себе з іншими й адекватно себе оцінювати (Годованець, Леган, 2017, с. 245).

Варто наголосити, що урок німецької мови як іноземної має свою специфіку: мова виступає не лише об'єктом вивчення, а й основним засобом спілкування на уроці. Щоб учні могли активно користуватися німецькою мовою вже на початкових етапах навчання, граматичний матеріал і лексика мають бути доступними, а теми – цікавими, значущими та відповідними їхньому вікові. Водночас учитель повинен бути уважним: якщо учень не може повноцінно висловити свою думку іноземною мовою, важливо створити доброзичливу атмосферу, у якій учень почуватиметься в безпеці й матиме простір для помилок, спроб і подальшого розвитку (Schart, Legutke, 2012, s. 114).

Годованець Н. до інтерактивних методів навчання пропонує віднести наступні: мультимедійна презентація; евристичні бесіди; рольові ігри; дискусії; вправа «мозковий штурм»; конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення; проєктування бізнес планів, створення проєктів; проведення різноманітних за формою творчих заходів; використання мультимедійних комп'ютерних програм (Годованець, Леган, 2017, с. 61).

Сучасні технології, такі як Instagram, TikTok та інші соціальні медіа, стають важливим мотиватором для вивчення іноземних мов серед учнів. Платформи, що активно використовуються молоддю, пропонують можливості для спілкування з людьми з різних куточків світу, що робить знання мови не лише корисним, а й необхідним для інтерактивної взаємодії. Учні чують живу мову, переглядаючи відео, пости, участь у челенджах та обговореннях, що дозволяє їм розуміти реальні мовні конструкції, сленг і культурні особливості.

Також варто зазначити, що принцип урахування інтересів учнів є важливим у розвитку їхньої мовленнєвої компетенції. Він передбачає добір змісту навчання та мовленнєвих завдань відповідно до потреб, вікових особливостей і захоплень школярів. Якщо теми, завдання і форми роботи є близькими учням, вони з більшою мотивацією почнуть комунікацію. Уроки, побудовані на темах, що викликають інтерес, забезпечують природне занурення в мовне середовище, стимулюють бажання говорити, ставити запитання, аргументувати свою думку як усно, так і письмово. Важливо, щоб учні мали можливість проявити себе в мовленні, спираючись на власний досвід та емоції, брати участь у створенні навчального змісту, доборі матеріалів, працювати з текстами та медіа, які відповідають їхнім уподобанням і реальному мовному середовищу (Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel, Pilypaitytė, 2013, s. 154).

Для розвитку мовленнєвої компетенції учнів також важливим є дотримання основних принципів дидактики багатомовності, зокрема принципів порівняння та обговорення, сприяння розумінню, врахування навчальних інтересів, цілеспрямованого використання текстів і економного вивчення мови. Ці принципи сприяють свідомому засвоєнню мови, активізують наявні мовні знання, мотивують учнів, формують уміння працювати з різними видами текстів і забезпечують ефективне навчання (Боровська, 2024, с. 13).

Також під час розробки курсу іноземної мови для учнів старших класів з використанням сучасних інтерактивних методів можна ставити завдання, які спонукають учнів глибше осмислювати матеріал та активно брати участь у процесі навчання. Наприклад, після того, як учні зберуть інформацію про персонажів тексту, їх можуть попросити провести більш поглиблений аналіз. Інтерактивні завдання, такі як створення інтерв'ю в парах, де учні беруть на себе ролі персонажів, сприяють розвитку мовних навичок та критичного мислення (Vyshyvana, Solska, Poseletska, 2023, s.110).

Особливу увагу у нашому дослідженні ми приділяємо таким інтерактивним методам навчання, як метод «Проектів» та метод «Акваріум» з метою інтеграції мовленнєвої діяльності у процес навчання німецької мови. На нашу думку, ці методи дозволяють розвивати комунікативні здібності учнів, стимулюють їх інтелектуальну активність, формують соціальну мобільність та допомагають адаптувати мовні навички до сучасних тенденцій спілкування. Тож розглянемо кожен із них окремо.

Метод «Проектів» – це такий метод навчання, що передбачає індивідуальну чи групову форму роботи на уроці з метою самовираження школярів. Цей метод поєднує в собі специфічні риси проблемного навчання, пошукового методу та дослідницького.

Метод розробки проектів дозволяє учасникам подумки вийти за межі класу і створити проект на тему використання німецької мови у повсякденному спілкуванні (Ігнатова, Жовнич, 2021). Найголовніше, що група чи окремих учасник має можливість представити свій проект, довести його перевагу перед іншими та дізнатися про думку однолітків (Кійко, 2022, с. 147).

Основними вимогами щодо використання вчителем на уроці німецької мови цього методу інтерактивної форми навчання є: наявність актуальної та цікавої мовної проблеми, що стосується лексики; пізнавальна значущість кінцевих результатів проектної діяльності учнів; використання дослідницьких методів.

Метод «Проектів» передбачає виконання учнями наступних етапів:

- підготовчий (розробка теми проекту, визначення ключових завдань, збирання інформації);
- організаційний (таймінг роботи над проектним завданням, обговорення структури роботи);
- презентація проекту та його захист.

На думку Шморгуна І. «...застосування методу проектів як форми організації самостійної роботи учнів у процесі навчання англійської мови дозволяє вирішити ряд наступних завдань:

- поглибити знання учнів під час самостійної роботи над проектним завданням;
- розвинути логічне та критичне мислення;
- сформувати іншомовні навички спілкування» (Шморгун, 2017, с. 342).

Метод «Акваріум» – це форма діалогу, коли групі пропонують обговорити проблему перед глядачами. У контексті інтеграції мовленнєвої діяльності у навчання німецької мови цей метод дає можливість учням практично застосовувати іноземну лексику у діалозі. Учні працюють у малих групах, обираючи того, хто вестиме дискусію, а решта виступає у ролі спостерігачів (Кійко, 2022, с. 146).

Метод «Акваріум» є ефективною формою роботи для розвитку мовленнєвої компетенції учнів, зокрема вміння аргументовано висловлювати думки та брати участь у дискусіях. У центрі класу розміщується внутрішнє коло з кількох учнів, які ведуть дискусію, тоді як інші учні спостерігають за ними з зовнішнього кола. Одне місце у внутрішньому колі залишається вільним – будь-хто з зовнішнього кола може приєднатися до обговорення, висловивши власну позицію, після чого знову повертається на своє місце (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, Wicke, 2014, s. 98).

Варто зазначити, що застосування інтерактивних методів навчання на уроках німецької мови допомагає вчителю розвивати комунікативні вміння та навички учнів; привчає працювати у команді; висловлювати своє точку зору; доводити доцільність своїх тверджень та думок; прислухатися до думки своїх товаришів. На уроці з використанням інтерактивних методів навчання панує відповідна психологічна атмосфера, що сприяє підвищенню рівня розвитку комунікативних навичок під час вивчення іноземної мови.

Метод «Акваріум» сприяє активному обговоренню та обміну думками, створюючи умови для живої комунікації, а метод «Проектів» дозволяє учням застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях, розвиваючи навички критичного мислення та творчого підходу до вивчення мови.

Висновки.

Отже, використання методів «Акваріум» і «Метод проектів» у навчанні є ефективними засобами розвитку мовленнєвої компетенції учнів. Метод «Акваріум» сприяє активному обміну думками, вдосконаленню навичок слухання і вираження думок, створюючи умови для розвитку критичного мислення та спільного вирішення проблем. «Метод проектів» надає учням можливість застосовувати мовні навички в реальних ситуаціях, через практичні завдання, що допомагає учням розвивати творче мислення, комунікаційні вміння та вміння працювати в команді. Застосування цих методів позитивно впливає на формування та розвиток мовленнєвої компетенції та підвищує зацікавленість учнів у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Варзацька, Л., Кратасюк, Л. (2005). Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади. Дивослово, 2, 5-19.
2. Боровська, О. (2024). Принципи дидактики багатоманітності. Матеріали науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Інноваційна педагогіка ХХІ століття: нові компетентності викладача закладу вищої освіти»: збірник тез, 11-13.

3. Годованець, Н. І., Леган, В. П. (2017). Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. Науковий вісник Ужгородського університету, 1 (40), 60-62.
4. Ігнатова О., Жовнич О. (2021). Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії. Молодь і ринок. №5 (191). С. 114-119. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.237039>
5. Кійко, С. В., Смаглій, В. І. (2022). Інтерактивні методи навчання іноземної мови учнів старших класів. Вісник науки та освіти, 2, 140-156.
6. Комар, О. А. (2013). Інтерактивні методи навчання в сучасній дидактиці. Умань: ВПЦ «Візаві».
7. Пометун, О. І. (2021). Інтерактивні методи навчання. Енциклопедія освіти, 417-418.
8. Шморгун, І. В. (2017). Метод проєктів як найефективніша форма організації самостійної роботи учнів. Молодий вчений, 7(47), 341-344.
9. Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaitytė, L. (2013). Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Klett-Langenscheidt.
10. Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. Linguistics and Culture Review, 5(S4), 114-127
11. Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., Wicke, E. (2014). Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.
12. Schart, M. Legutke, M. (2012). Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Klett-Langenscheidt.
13. Vyshyvana, N., Solska, T., Poseletska, K. (2023). DLL für die Ausbildung von DaF-Lehrenden: Welche Kompetenzen lassen sich entwickeln? KONTEXTE, 153-164.

УДК 81'255.4'373.4

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-22-29

*Ярослава Рак, асистент кафедри германської філології,
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
rak.yaroslava@vspu.edu.ua*

*Іванна Карпуша, асистент кафедри германської філології,
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
karpusha.ivanna@gmail.com*

РОЛЬ ЛЕКСИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ЗБЕРЕЖЕННІ СТИЛЮ ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглядається роль лексичних трансформацій у процесі перекладу як важливого засобу збереження стилістичних особливостей оригінального тексту. Кожна мова має власну систему виражальних засобів, особливості словотворення та синтаксичні структури, тому перекладачі часто стикаються з необхідністю адаптації тексту з метою збереження його змісту, стилю та емоційного забарвлення. Для досягнення адекватного перекладу широко застосовуються різні види лексичних трансформацій, які дозволяють передати зміст із максимальною точністю та відповідністю комунікативним нормам цільової мови. Метою даної роботи є дослідження ролі лексичних трансформацій у процесі перекладу як засобу збереження стилістичних особливостей оригінального тексту та забезпечення його адекватності й еквівалентності. У статті використано методи порівняльного аналізу, описовий метод, а також контекстуальний і компонентний аналізи, що дозволяють виявити особливості застосування лексичних трансформацій у процесі перекладу. Матеріалом для аналізу слугували тексти оригіналів і їх перекладні відповідники, що містять різні види лексичних трансформацій. У роботі систематизовано основні типи лексичних трансформацій (конкретизацію, генералізацію, додавання, антонімічний переклад, заміну) та обґрунтовано їхню роль у збереженні стилістичних характеристик вихідного тексту. Досліджено взаємозв'язок між вибором трансформацій і комунікативною ефективністю перекладу. Наш аналіз показав, що лексичні трансформації є необхідним інструментом у перекладацькій діяльності, оскільки вони сприяють адаптації тексту відповідно до норм мови перекладу, збереженню авторського стилю, експресивності та емоційного забарвлення. Від правильного вибору трансформацій залежить еквівалентність і адекватність перекладу. Виявлено, що ефективне використання цих трансформацій дозволяє створювати переклади, які не лише точно передають зміст, а й забезпечують природність викладу в мові перекладу.

Ключові слова: лексичні трансформації; стиль перекладу; еквівалентність; лексична заміна; адаптація.

*Yaroslava Rak, Assistant Lecturer of the Department of German Philology,
Translation and Foreign Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
rak.yaroslava@vspu.edu.ua*

*Ivanna Karpusha, Assistant Lecturer of the Department of German Philology,
Translation and Foreign Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
karpusha.ivanna@gmail.com*

THE ROLE OF LEXICAL TRANSFORMATIONS IN MAINTAINING THE STYLE OF TRANSLATION

The article discusses the role of lexical transformations in the translation process as an important means of preserving the stylistic features of the original text. Every language has its own system of expressive means, word formation and syntactic structures, so translators often face the necessity to adapt a text in order to preserve its meaning, style and emotional colouring. In order to achieve an adequate translation, various types of lexical transformations are widely used to convey the meaning with maximum accuracy and compliance with the communicative norms of the target language. The purpose of this paper is to study the role of lexical transformations in the translation process as a means of preserving the stylistic features of the original text and ensuring its adequacy and equivalence. The article employs the methods of comparative analysis, descriptive method, and contextual, and component analyses to identify the peculiarities of lexical transformations in the process of translation. The material for the analysis was the original texts and their translated counterparts containing various types of lexical transformations. The paper systematises the main types of lexical transformations (specification, generalisation, addition, antonymic translation, substitution) and substantiates their role in preserving the stylistic characteristics of the source text. The relationship between the choice of transformations and the communicative effectiveness of translation is investigated. Our analysis has shown that lexical transformations are a necessary tool in translation activity, as they contribute to the adaptation of the text in accordance with the norms of the target language, preserving the author's style, expressiveness and emotional colouring. The equivalence and adequacy of the translation depends on the correct choice of transformations. It has been found that the effective use of these transformations allows creating translations that not only accurately convey the meaning but also ensure the naturalness of presentation in the target language.

Keywords: lexical transformations; translation style; equivalence; lexical substitution; adaptation.

Актуальність. У сучасному світі, де взаємодія між країнами та обмін інформацією набувають все більшої актуальності, мовний аспект стає ключовим у забезпеченні точності та адекватності передачі інформації. Незважаючи на доступність різноманітних технічних інструментів для перекладу, проблеми точної передачі як змісту, так і форми тексту в перекладі залишаються невирішеними.

Постановка проблеми. У процесі перекладацької діяльності важливо досягати адекватності перекладу, оскільки це забезпечує виконання прагматичних завдань перекладацького акту на максимально можливому рівні еквівалентності. Адекватний переклад не порушує норми або узус мови перекладу, дотримуючись жанрово-стилістичних вимог до текстів даного типу. У спрощеному розумінні, адекватний переклад – це «правильний» переклад. «Перекладацька діяльність по визначенню носить посередницький характер, оскільки її мета полягає в тому, щоб зробити доступним для читачів перекладу повідомлення, зроблене автором оригіналу на іншій мові» (Корунець, 2003, с. 40). Тому для розв'язання даної проблеми перекладачі часто застосовують перекладацькі трансформації.

Аналіз досліджень. Проблеми перекладацьких трансформацій досліджувалися багатьма вченими, як українськими, так і зарубіжними, такими як І. Корунець, І. Сіняговська, І. Мельчук, Ж.-П. Віне, Ж. Дарбельне, І. Зоренко, Л. Науменко, А. Гордєєва, В. Карабан, І. Клименко, Т. Левицька, І. Орлова, М. Шемуда, О. Селіванова та інші. Головна мета цієї діяльності – досягнення еквівалентності. Еквівалентний переклад – це такий переклад, який здійснюється на рівні, необхідному і достатньому для передачі незмінного плану змісту при дотриманні відповідного плану вираження, тобто норм мови перекладу (Карабан, 2001, с. 120). Відповідність понять еквівалентності та адекватності перекладу, на сьогоднішній день все ще залишається дискусійним.

Мета та основні завдання. Метою даної статті є дослідження ролі лексичних трансформацій у процесі перекладу як засобу збереження стилістичних особливостей оригінального тексту та забезпечення його адекватності й еквівалентності. Для досягнення даної мети необхідно проаналізувати причини, що зумовлюють використання лексичних трансформацій, розглянути основні типи лексичних трансформацій (конкретизацію, генералізацію, додавання, антонімічний переклад, заміну) та обґрунтувати їхню роль у збереженні стилістичних характеристик вихідного тексту.

Виклад основного матеріалу. Відступ від дослівного перекладу та застосування перекладацьких трансформацій для збереження суті та пристосування форми тексту до читачів мовою перекладу є суттєвими стратегіями для перекладачів. Ефективним способом досягнення перекладацької еквівалентності в умовах відсутності семантичної та структурної подібності між мовою оригіналу та мовою перекладу є перекладацькі трансформації.

Деякі дослідники акцентують увагу на лексичних перекладацьких трансформаціях, таких як використання синонімів та антонімів для вибору найкращих слів для передачі значення. Інші дослідники розглядають граматичні трансформації, такі як зміни в структурі речень та використання різних часів для забезпечення граматичної коректності перекладу. В.І. Карабан розділив лексичні трансформації на конкретизацію, генералізацію, додавання, вилучення, заміну слова однієї частини мови на слово іншої частини мови, а також перестановку слів. І вагомий внесок у вивчення цього питання вніс Я. Й. Рецкер який виділив сім різновидів лексичних трансформацій, таких як: смисловий розвиток, антонімічний переклад, цілісне перетворення, компенсація втрат у перекладі, генералізація, конкретизація, диференціація (Білозерська, 2010, с. 45). С. Є. Максимов запропонував такі види лексичних трансформацій: генералізацію, диференціацію, конкретизацію, смисловий розвиток, антонімічний переклад, компенсацію та повну перестановку сегментів тексту (Максимов, 2006, с. 72).

Українська науковиця О. О. Селіванова вивчає трансформації як процес, що включає зміни в формі, структурі та змісті текстів для забезпечення відповідності комунікативного впливу на одержувачів оригінальних та перекладених текстів. Вона виділяє трансформації на рівні формальних аспектів (лексичні або

граматичні трансформації) або семантики (семантичні трансформації) вихідного тексту для подальшої передачі (Селіванова, 2012).

Під лексичними трансформаціями тут розуміємо «різного роду зміни лексичних елементів мови оригіналу під час перекладу з метою адекватної передачі їх семантичних, стилістичних і прагматичних характеристик із врахуванням норм мови перекладу та мовленнєвих традицій культури мови перекладу» (Карабан, 2001, с. 39).

Як відомо, лексичний елемент перекладається не окремо, а в сукупності його контекстуальних зв'язків і функціональних характеристик. Знання словникових відповідників є необхідною, але недостатньою умовою адекватного перекладу лексики, оскільки контекст часто диктує необхідність відхилення від словникових відповідників.

Тому перед перекладачем стоїть задача – знайти значення слова чи словосполучення, що обумовлено певним контекстом. При цьому воно може бути відсутнім в словнику. Лексичні трансформації, які використовуються для адаптації тексту до мови перекладу, є важливими інструментами для забезпечення адекватності та точності перекладу. Розглянемо основні види лексичних трансформацій, які можуть бути застосовані.

1. Конкретизація значень. Цей вид трансформацій зазвичай використовується для слів у мові оригіналу, які мають широкий, іноді нечіткий та розмитий семантичний спектр, наприклад: *thing, business, point, to be, to have, to get, to do, to take, to give, to make, to come, to go* і багато інших. В процесі цієї трансформації слово з більшою обсяговою семантикою замінюється словом, яке має більшу конкретність в значенні. Це часто виявляється через заміну загального терміну більш специфічним, наприклад: *have the primary responsibility to secure the rights and freedoms* – несуть основну відповідальність за захист прав і свобод (Карабан, 2001, с. 40).

2. Генералізація значень протилежна конкретизації, і в цьому випадку слово з більш широким значенням замінюється словом з менш обмеженим значенням, наприклад: *especially those aimed at the promotion of his or her social, spiritual and moral well-being and physical and mental health* – особливо до таких інформації і матеріалів, які спрямовані на сприяння соціальному, духовному і моральному благополуччю, а також здоровому фізичному і психічному розвитку дитини (Баклаженко, 2023). Застосування прийому генералізації зумовлюється різними стилістичними нормами англійської та української мов, відмінностями синтагматичної сполучуваності відповідників в обох мовах, а також розбіжностями в лексико-семантичних системах мов.

3. Антонімічний переклад, що полягає в заміні форми слова або словосполучення на протилежну, при цьому значення одиниці зберігається. В. Карабан зауважуючи, що термін «антонімічний переклад» є неточним, пропонує назвати цю трансформацію «формальною негативацією» (Карабан, 2001, с. 30). Наприклад, англійське «*he never lies*» може бути перекладено як «*він завжди говорить правду*». Часто прийом формальної негативації застосовується при

перекладі складних речень, що містять заперечувальну частку *not* і сполучник *until* або *unless*, наприклад: «*but the exact cause of death will remain **unknown until the coroner's report***» - «але точна причина смерті буде встановлена після розтину».

4. Додавання й вилучення слів. Трансформація додавання полягає у додаванні у текст перекладу лексичних елементів, що відсутні в оригіналі, з метою правильної передачі смислу тексту оригіналу та/або дотримання мовленнєвих і мовних норм мови перекладу (Карабан, 2001, с. 48). Відповідно, вилучення – усунення в тексті перекладу тавтологічних лексичних елементів, які за нормами мови перекладу є частинами імпліцитного смислу тексту (Карабан, 2001, с. 50).

Зазначені прийоми зумовлені передусім розбіжностями лексико-семантичних систем обох мов, відсутністю однослівних відповідників, а також контекстом. У тому чи іншому контексті лексема може актуалізувати імпліцитні смисли, пов'язані з національно-культурними конотаціями, що вимагає додаткового пояснення при перекладі. Додавання слів у переважній більшості випадків диктується застосуванням описового перекладу. Наприклад: «*Such systems allow elderly or **handicapped people** to interact with the world through signals from their brains, without having to give voice commands*» - «Подібні системи дозволять старим людям або людям із фізичними чи розумовими вадами взаємодіяти з навколишнім світом за допомогою сигналів мозку, не вдаючись до голосових команд...».

Як можна бачити із прикладу англійське означення «*handicapped*» описово передається як «люди із фізичними чи розумовими вадами». Сам описовий спосіб перекладу передбачає додавання лексичних елементів у текст перекладу.

Відсутність однослівного відповідника може зумовити необхідність цілісного переосмислення вислову, наприклад: «*The quake was followed by eight **aftershocks***» - «Після основного поштовху сталося ще вісім слабких». Англійське «*aftershock*» означає незначний підземний поштовх після основного землетрусу. Сказати українською, що «землетрус продовжився ще вісьмома невеликими поштовхами» буде синтаксичною та стилістичною помилкою, тому перекладач використав цілісне переосмислення.

Вилучення слів часто пов'язане з розбіжностями у граматичній будові мови оригіналу та мові перекладу, наприклад: «*Investigators are still uncertain why the Airbus A330 **fell from the sky** after taking off from Brazil*» - «Слідчі ще не можуть точно назвати причину падіння Аеробуса А-330 відразу після зльоту в Бразилії».

5. Вибір варіантного відповідника. Цей вид лексичних трансформацій відноситься переважно до багатозначних слів, які часто зустрічаються в англійській мові. У таких випадках, під час перекладу, основна увага приділяється контексту, оскільки виконання цих трансформацій полягає у виборі конкретного значення слова або словосполучення з синонімічного ряду слів в мові оригіналу (Карабан, 2001). Наприклад, якщо в оригіналі є багатозначне слово «*article*», перекладачу слід уважно аналізувати контекст, оскільки це слово

має різні значення. За словником Cambridge Dictionary «*article*» може вказувати на текст на певну тему в газеті, журналі чи в Інтернеті; статті, такі як «*a*», «*an*» і «*the*» або їхні еквіваленти в інших мовах; конкретну річ, особливо одну з кількох речей подібного типу або в одному місці; окрему частину письмового документа, наприклад, юридичної угоди. Таким чином, наприклад, при перекладі Європейської конвенції з прав людини слово «*article*» було перекладено як «*стаття*», а не твір чи якась конкретна річ, тому вибір варіантного відповідника залежить від контексту (Cambridge Dictionary). Також, при перекладі перехідних дієслів, які мають різні значення, необхідно враховувати їх взаємозв'язок з прямим додатком, як зазначено у наступних прикладах: «*act quickly*» – швидко діяти, «*act out a scene*» – відігравати сцену, «*act on a decision*» – вчинити згідно з рішенням, «*act in a play*» – грати у виставі. При перекладі Європейської конвенції з прав людини вираз «*act in an official capacity*» було перекладено як «*здійснювати свої офіційні повноваження*», що, знову ж таки, підкреслює важливість розуміння контексту.

6. Описовий переклад є однією з лексичних трансформацій, яка передбачає заміну слова або словосполучення в оригінальному тексті розгорнутим описом його значення мовою перекладу. Цей метод використовується, коли немає прямого відповідника в мові перекладу, або коли необхідно уточнити значення слова для кращого розуміння (Задорожна, 2020). Наприклад: «*Tyler did changeovers if the theater was old enough. With changeovers, you have two projectors in the booth, and one projector is running*» - «*Якщо кінотеатр був надто застарілим, Тайлер мусив застосовувати перехід з поста на пост, тобто міняти кінопроектори. Для цього в апаратній треба мати два проектори, працює з яких один*». Для передачі значення лакуни, представленої лексичною одиницею «*changeover*», перекладач вдається до описового перекладу і пояснює його зміст за допомогою більшої кількості компонентів («перехід з поста на пост»).

7. Контекстуальна заміна. Принцип вибору контекстуальної заміни схожий на вибір варіантного відповідника, але в даному випадку слово обирається не зі списку синонімів, які визначені у словнику, а з урахуванням контексту та його конкретного значення. Перед прийняттям остаточного рішення щодо перекладу, необхідно ретельно перевірити наявність синонімів у цільовій мові. Якщо синоніми відсутні, вибирається контекстуальна заміна, опираючись на власні знання в даній галузі. Наприклад, у фразі «*Criteria for office*», яку можна перекласти як «Критерії для посади» або «Критерії для офісу», при перекладі Європейської конвенції з прав людини була використана контекстуальна заміна – «*Посадові критерії*», що доцільно відповідає контексту даної статті, що має таку назву.

8. Перестановка слів (пермутація). Це процес, при якому слова змінюють своє місце розташування, наприклад, *either alone or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief, in worship, teaching, practice and observance* – *а також свободу сповідувати свою релігію або переконання під*

час богослужіння, навчання, виконання та дотримання релігійної практики і ритуальних обрядів як одноособово, так і спільно з іншими, як прилюдно, так і приватно.

9. Транскодування. Транскодування – це процес перетворення графічної або звукової форми слів з мови джерела на відповідні символи чи звуки мови перекладу. Цей вид лексичної трансформації широко використовується для перекладу власних імен, географічних назв, спеціалізованих термінів, нових слів та інших елементів, які мають особливу графічну або фонетичну структуру і не мають прямого аналога в цільовій мові. В наведеному нижче описі представлені чотири види транскодування з прикладами з Європейської конвенції з прав людини:

- Транслітерація – це передача графічної форми лексеми в перекладі, літера за літерою, наприклад, *Rome* – *Рим*.

- Транскрипція (транскрибування) – це копіювання звукової форми слова за допомогою літер мови перекладу, наприклад, *General Assembly* – *Генеральна Асамблея*.

- Змішане транскодування складається з транскрибування та додавання елементів транслітерації, наприклад, *Council of Europe* – *Рада Європи*.

- Адаптивне транскодування (натуралізація) полягає в пристосуванні графічної та фонетичної форми лексеми до норм мови перекладу, зазвичай застосовується до закінчень слів, наприклад, *convention* – *конвенція*, *declaration* – *декларація*, *jurisdiction* – *юрисдикція*.

Це підходить до перекладу, де враховуються особливості графічної та фонетичної форми слів для точнішого відтворення значення в цільовій мові.

Висновки. Таким чином, розглянувши основні види лексичних трансформацій, які можуть бути застосовані перекладачами, можна зробити висновок, що лексичні трансформації є ключовими для забезпечення **адекватності перекладу**, оскільки вони допомагають уникнути буквального передавання змісту, адаптувати текст до культурних і мовних норм, зберегти стилістичну та емоційну відповідність. Використання правильних лексичних трансформацій дозволяє перекладачеві зробити текст природним, зрозумілим та ефективним для цільової аудиторії.

Подальші дослідження можуть містити в собі розвиток більш системної класифікації лексичних і граматичних трансформацій при роботі з художніми текстами, юридичними документами, рекламою та публіцистикою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баклаженко, Ю., & Герасименко, К. (2023). Особливості лексико-граматичних трансформацій у перекладі англомовних міжнародно-правових документів. *Електронний архів КПП ім. Ігоря Сікорського*.
2. Білозерська, Л., Возненко, Н., & Радецька, С. (2010). *Термінологія та переклад: навчальний посібник для студентів філологічного напрямку підготовки*. Вінниця.
3. Задорожна, А. (2020). Перекладацькі трансформації як засіб досягнення еквівалентності перекладу. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*.
4. Карабан, В. І. (2001). *Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина 1: Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі*. Вінниця: Нова книга.

5. Корунець, І. В. (2003). *Порівняльна типологія англійської та української мов: навчальний посібник*. Вінниця: Нова книга.
6. Максимов, С. Є. (2006). *Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання: навчальний посібник*. Київ.
7. Селіванова, О. О. (2012). *Світ свідомості в мові*. Черкаси: Ю. Чабаненко.

УДК: 378.147:81'243

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-29-38

Maryna Maloivan, Ph.D. (Philology),
Associate Professor of the Department of English Philology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0003-3330-1312
maloivan.maryna@kdpu.edu.ua

Iryna Dyrda, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Department of English Philology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0003-3145-7428
dyrda.irina@gmail.com

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN ENGLISH PHILOLOGY

The purpose of the study is to theoretically substantiate and methodologically design a pedagogical model for forming intercultural competence in student philologists within the framework of their professional training. The research methodology was grounded in a multidisciplinary framework, encompassing an extensive theoretical analysis of literature across psychology, pedagogy, linguistics, and cultural studies. This integrative approach facilitated a holistic understanding of the conceptual foundations underpinning intercultural competence development. The scientific novelty of the research lies in the clarification and operationalization of the concept of intercultural competence in the context of philological education and in the identification of its key structural components. A pedagogical model was systematically developed and theoretically substantiated to enhance intercultural competence. It integrates culturally diverse instructional content, dialogic and case-based learning methodologies, as well as digital tools, thereby promoting a multidimensional and interactive learning experience. The model incorporates principles of student-centered learning, experiential tasks, and critical cultural reflection. The effectiveness of the proposed model is justified through its potential to promote students' capacity to interpret, evaluate and engage meaningfully in intercultural communication within both academic and professional philological settings. Empirical findings from the study confirm that the development of intercultural competence among future philologists is significantly enhanced when instructional design is guided by an integrative paradigm. This approach synergistically merges linguistic proficiency, sociocultural awareness, and communicative competence within a multicultural pedagogical context. The findings contribute to the advancement of foreign language pedagogy by offering concrete strategies for cultivating globally competent language professionals who are able to navigate the complexities of intercultural interaction with awareness, empathy and adaptability.

Key words: intercultural competence; culture; language acquisition; adaptability; culture specific knowledge.

Марина Малоїван, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології

Криворізького державного педагогічного університету
ORCID ID 0000-0003-3330-1312
maloivan.maryna@kdpu.edu.ua

Ірина Дирда, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID ID 0000-0003-3145-7428
dyrda.irina@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та методичне проектування педагогічної моделі формування міжкультурної компетентності у студентів-філологів у межах їхньої фахової підготовки. Методологічне підґрунтя дослідження базується на міждисциплінарному підході, який охоплює всебічний теоретичний аналіз наукової літератури в галузях психології, педагогіки, лінгвістики та культурології. Такий інтегративний підхід дав змогу сформуванню цілісного уявлення про концептуальні засади розвитку міжкультурної компетентності. Наукова новизна дослідження полягає в уточненні та операціоналізації поняття «міжкультурна компетентність» у контексті філологічної освіти, а також у виокремленні його ключових структурних компонентів. У ході дослідження було системно розроблено й теоретично обґрунтовано педагогічну модель формування міжкультурної компетентності. Вона поєднує навчальний контент, що відображає культурне розмаїття, діалогічні методи навчання, кейс-методи та цифрові освітні інструменти, забезпечуючи багатовимірний та інтерактивний освітній процес. Модель спирається на принципи особистісно орієнтованого навчання, залучення до досвіду та критичного осмислення культурних явищ. Її ефективність обґрунтовується потенціалом сприяти розвитку здатності студентів до інтерпретації, оцінювання та змістовної участі в міжкультурній комунікації як в академічному, так і в професійному середовищі. Емпіричні результати дослідження підтверджують, що розвиток міжкультурної компетентності у майбутніх філологів істотно підвищується за умов навчального процесу, що базується на інтегративній парадигмі. Такий підхід синергетично поєднує мовну компетентність, соціокультурну обізнаність і комунікативну здатність у багатокультурному педагогічному середовищі. Отримані результати сприяють удосконаленню методики викладання іноземних мов, пропонуючи практичні стратегії підготовки фахівців мовного профілю, здатних до ефективної міжкультурної взаємодії на основі усвідомлення, емпатії та адаптивності.

Ключові слова: міжкультурна компетентність; культура; оволодіння мовою; адаптивність; культуроспецифічні знання.

Relevance of the paper is justified by the ongoing processes of globalization, international migration and increased cross-cultural mobility, the need for an intercultural dimension in education, particularly in language education. While linguistic proficiency remains central to foreign language learning, it is no longer the sole objective. Contemporary language education frameworks emphasize a more holistic approach, recognizing that intercultural competence is essential for preparing learners to participate effectively in diverse, multilingual and multicultural societies. The commonly accepted «5 C's» framework (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities) serves as a guideline for developing learners into competent global citizens who are capable of navigating intercultural interactions with sensitivity, awareness and adaptability. Therefore, the formation of intercultural competence in future philologists is not only timely but also imperative for fostering inclusive communication, professional mobility and global citizenship in the 21st century.

The aim of the study is to investigate the pedagogical conditions and methodological approaches for the effective formation of intercultural competence of

student philologists during the process of foreign language acquisition. While the integration of language learning with cultural studies has been explored by scholars such as M. Byram, M. Bennett, G. Gay, A. Holliday, C. Kramsch, E. Liddicoat, L. Lee, I. Piller the issue remains highly relevant due to the accelerating pace of globalization and the dynamic, ever-evolving nature of culture. These factors necessitate continuous examination of how intercultural competence can be meaningfully conceptualized, developed and implemented in language education, particularly in the context of training future philologists for effective intercultural communication in diverse professional and social environments.

Research tasks:

- to define the essence and content of the concept of «intercultural competence» as a core phenomenon for the study in question;
- to examine the specific features of forming intercultural competence in student philologists;
- to examine the structural and pedagogical determinants that influence the process of cultivating intercultural competence in students pursuing philological studies;
- to design and propose a set of pedagogical exercises aimed at developing intercultural competence during foreign language education.

Main findings. In the context of globalization, education systems face the growing imperative to cultivate fundamental 21st-century skills, among which the formation of intercultural competence is paramount. As noted by American scholar S. Biddle, educational institutions must prepare students to become “global citizens” in order to meet contemporary demands and contribute meaningfully to both national and international communities (Biddle, 2002). To thoroughly understand the phenomenon of intercultural competence, it is essential to first explore the foundational concepts of culture and interculturality. In academic discourse, “culture” is widely employed with diverse interpretations. The classical anthropological view, proposed by E. Tylor conceptualises culture «that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by humans as members of society» (Tylor, 1871). This conceptualization emphasizes culture as a system of socially transmitted values and norms; however, it inadequately addresses the dynamic and evolving interplay between cultural practices, linguistic development, and interpersonal communication.

Contemporary perspectives, however, increasingly define culture as a dynamic, context-sensitive construct. For example, E. Liddicoat argues that a dynamic approach requires learners to engage actively in exploring culture rather than simply gaining cultural facts (Liddicoat, 2004). Similarly, Kramsch emphasises that dynamic cultural understanding also necessitates self-reflection on one’s own culturally framed behaviours (Kramsch, 2002, pp. 275–285). This study aligns with such a view, treating culture as an evolving process that must be critically analysed and integrated into foreign language learning.

According to the Cambridge Dictionary, the term «intercultural» denotes the involvement of more than one culture (Cambridge Dictionary). Intercultural situations arise when individuals perceive others as culturally different, even in the absence of direct interaction. Within pedagogical settings, the construct of interculturality is linked to fostering dialogic engagement and mutual understanding among learners from heterogeneous cultural backgrounds, facilitating communication that respects and preserves individual cultural identities.

Historically, interest in intercultural competence emerged in the 1950s through the study of Western professionals working abroad, such as Peace Corps volunteers, who encountered challenges in cross-cultural communication. By the late 1980s, the field had broadened to include international education, business, cultural adaptation, and migration, reflecting the everyday realities of intercultural encounters.

Despite its growing relevance, intercultural competence remains a multifaceted and somewhat contested concept. Various synonymous terms, such as multicultural competence, cross-cultural awareness, global competence, and intercultural sensitivity are frequently used equivalently. Some scholars also equate intercultural competence with intercultural communication. However, this paper maintains that such conflation is reductive. As noted in Oxford Reference, “intercultural communication” refers specifically to interpersonal exchanges across cultural boundaries, whereas intracultural communication occurs within the same cultural group. Thus, intercultural communication is one facet of the broader construct of intercultural competence (Oxford Reference).

Australian scholar S. Krajewski accentuate on the fact that intercultural competence is not limited to communication but encompasses a continually evolving skill set extending beyond verbal interaction (Krajewski, 2011). Similarly, M. Hammer defines intercultural competence as «the ability to think and act appropriately in intercultural contexts» (Hammer, Bennett, Wiseman, 2003. pp. 421–443).

A review of key literature suggests that while no single universal definition exists, most models agree on core components: motivation, knowledge, skills, outcomes, and context. To these, this paper adds adaptability as a critical element.

Among the numerous conceptual models of intercultural competence, three are particularly noteworthy. The compositional model by J. Stier, and the developmental model by M. Baxter Magolda and P. King, offer comprehensive frameworks. Stier’s conceptual framework offers a critical bifurcation of intercultural competence into content-oriented (“knowing what”) and process-oriented (“knowing how”) dimensions. The former pertains to declarative knowledge of language, cultural values, and normative structures, while the latter involves situational adaptability, self-reflection, and effective interpersonal interaction (Stier, 2006).

In the contemporary educational landscape, language instruction transcends the mere acquisition of theoretical knowledge and practical language skills. For students of English philology, particularly at the tertiary level, language learning increasingly entails the development of the ability to engage meaningfully with speakers of other

cultures, accurately interpret intercultural situations and negotiate meaning in both direct and indirect intercultural encounters.

A key factor underpinning the successful formation of intercultural competence is learner motivation. From a pedagogical standpoint, motivation functions as a multidimensional construct that reflects learners' conscious engagement with educational goals and their disposition toward the learning process as a means of self-development. The stronger and more intrinsic the motivation, the greater the likelihood that acquired knowledge and skills will be transferred into real-life intercultural contexts. Therefore, any pedagogical model aiming to foster intercultural competence must integrate motivational mechanisms that stimulate students' interest in exploring cultural knowledge.

As Portuguese scholar R. Ciolăneanu posits, students should be encouraged to ask reflective questions such as, "*Why should I study the culture of another country? How might this knowledge benefit my future?*" (Ciolăneanu, 2007, pp.22–28). Such introspection nurtures a cognitive-motivational orientation toward intercultural learning. Language, in this framework, becomes not only a communicative tool but also a medium through which cultural values, social norms and worldviews are transmitted and internalized. Consequently, when motivation is linked to a meaningful and culturally enriched curriculum, learners develop a deeper, more sustained engagement with both the language and its sociocultural context.

From a didactic perspective, learners' interest is stimulated not only by the subject matter itself but also by the modes of knowledge acquisition, in particular those that require instant, stable and often creative participation. Intercultural competence, as a pedagogical aim, can be effectively cultivated when students recognize the applicability and relevance of cultural knowledge in their current and future professional lives. Instructors, therefore, must prioritize the cultivation of long-term motivation that supports the parallel development of language proficiency and cultural literacy.

The development of intercultural competence, particularly among students of English philology, can be conceptualized as a staged process. At the initial stage, the teacher's responsibility lies in selecting or designing learning materials that authentically reflect intercultural issues and challenges. Authentic texts, audiovisual materials and real-life scenarios, especially those relevant to students' future professional environments, serve as effective tools for introducing learners to the nuances of intercultural interaction. Such materials not only expose students to culturally marked language but also reflect the evolving nature of modern English as it is used in real-world contexts.

Beyond linguistic knowledge, intercultural competence requires an understanding of one's own culture as well as the target culture. Intercultural competence entails the capacity to critically interpret and assess cultural phenomena through the lens of the target community, to recognize and respect alternative value frameworks, and to strategically adjust communicative behavior in accordance with

culturally specific norms, etiquettes, and behavioral conventions, especially when these diverge from one's own cultural background.

The second phase in the development process centers on the acquisition of both domain-specific and culture-specific knowledge. At this stage, learners are introduced to national communication styles and their defining features. A comparative perspective becomes essential: it is through identifying similarities and differences between cultural and linguistic systems that students evolve reproving cultural awareness, enrich their intercultural repertoire.

According to C. Kramsch, intercultural education should establish what she terms «a third space» or «sphere of interculturality» that is a conceptual space where learners can mediate between their cultural identification and that of the target culture (Kramsch, 1993). Culture, she argues, should be taught as a process of differentiation, rather than assimilation. Thus, the pedagogical aim of the third stage is to develop intercultural communicative skills and behavioural flexibility through the implementation of creative, task-based activities. Instructional components must be systematically sequenced to ensure balanced development across the four core language modalities – listening, speaking, reading, and writing – while concurrently integrating culturally contextualized content reflective of national traditions and values.

The design of such tasks must adhere to sound methodological criteria, including communicative authenticity, learner-centeredness, linguistic relevance and skill integration. Importantly, etiquette in English, in particular in its spoken form, should be treated as a high-priority component of instruction. Creating a classroom environment that mirrors real-life interactional settings allows for the contextualization of cultural behaviours and supports experiential learning.

The fourth and final stage of development of intercultural competence provides promoting learner autonomy in applying intercultural knowledge to complex and unpredictable communication scenarios. At this point, learners are expected to demonstrate the capacity to construct independent responses in both form and content, to engage in self-reflection, and to resolve intercultural dilemmas using nuanced judgment. Activities such as role-plays, simulations, case studies, and critical incident analysis prove effective in consolidating intercultural awareness and behaviour.

Teaching materials utilized during this phase should possess high interactional value and be designed to support student-centered methodologies, including collaborative learning, problem-solving tasks, gamified instruction, and immersive scenario-based activities. These strategies not only facilitate deeper understanding but also encourage learners to negotiate meaning collaboratively and develop empathy toward culturally diverse interlocutors.

The formation and enhancement of intercultural competence of students majoring in English philology must be guided by a pedagogical framework rooted in sustained motivation, cultural comparison and experiential engagement. The pedagogical trajectory is most effectively represented as a four-stage developmental framework in which instructors assume the role of facilitators within culturally

immersive environments. The deliberate integration of authentic cultural artifacts and interactive teaching strategies ensures a pedagogically relevant and engaging experience that prepares future philologists for proficient intercultural communication and adaptive expertise in global professional settings.

In higher education, particularly in the training of future specialists in English philology, the cultivation of intercultural competence is increasingly viewed as a fundamental objective. It is not sufficient for students to master grammar, vocabulary and communicative strategies in isolation from cultural context. Rather, their educational experience must be framed within a global perspective, where cultural awareness, empathy and the ability to navigate diverse communicative situations are treated as core competencies.

A crucial aspect of effectively developing any competence lies in the systematic and structured assessment of its progression across different stages of instruction. Intercultural competence is no exception. Monitoring its development enables educators to measure the influence of instructional interventions and make timely pedagogical adjustments. In this regard, British scholar M. Byram has proposed a diversity of self-assessment tools and reflective questionnaires designed to help learners evaluate their intercultural awareness, attitudes and skills (Byram, 2021). Such assessment instruments serve dual functions – diagnostic and formative – enabling instructors to refine instructional strategies and respond adaptively to students' evolving needs, thereby enhancing pedagogical effectiveness.

Scholars such as Sinicrope, Norris, and Watanabe emphasize that optimal preparation for global engagement requires the parallel development of linguistic proficiency and intercultural skills (Sinicrope, Norris, Watanabe, 2012). When learners are motivated to apply the target language in environments that simulate authentic intercultural interaction, their communicative competence becomes more contextually grounded, purposeful and adaptive. This dual focus not only enhances language acquisition but also prepares students to function meaningfully in international academic, professional and social spheres.

Within an intercultural learning environment, the pedagogical process is most effective when it is learner-centered, participatory and inquiry-driven. Students are no longer passive recipients of cultural information, but rather take on the impact of cultural researchers who investigate, interpret and reflect upon cultural practices both inside and outside the classroom. Accordingly, the teacher transitions from being the sole authority on cultural content to a facilitator who designs engaging learning opportunities and guides students through critical analysis and self-reflection.

The reconceptualization of the educator's role necessitates the incorporation of diverse and evolving cultural resources, including canonical texts, oral traditions, and digital media formats such as interviews, documentaries, and social networking content. Acknowledging the fluidity of culture, instructors must foster an inquiry-driven learning environment wherein students develop intercultural awareness through experiential engagement rather than through static knowledge acquisition.

Intercultural competence, then, becomes not a fixed set of knowledge, but a constellation of dispositions, behaviors and interpretive frameworks that evolve over time. Through exposure to culturally nuanced texts and engagement in reflective discussion, learners begin to question assumptions, appreciate ambiguity and adopt a more flexible stance toward cultural difference.

Furthermore, the practical implementation of intercultural instruction in higher education benefits from a structured pedagogical approach. Effective implementation entails the formulation of explicit learning outcomes, the integration of intercultural communicative scenarios into classroom discourse, and the application of comparative analytical methods to enhance critical cultural literacy. Experiential tasks – such as ethnographic interviewing, simulation-based activities, and digital storytelling – serve to operationalize theoretical concepts, promoting deeper internalization of linguistic structures and intercultural norms. This dialogic interplay is essential for building tolerance, intercultural sensitivity and a sense of global citizenship, qualities that are indispensable for future philologists who may engage in translation, diplomacy, education or international collaboration.

A number of assignments have been designed to favour the formation of intercultural competence while English language acquisition by students majoring in English philology.

Task 1. Watch the video USA v Europe | Cultural Differences (Youtube. USA v Europe. Cultural Differences, 2018).

Instructions are the following:

1. Watch the video attentively;
2. Answer the following questions in approximately 150–200 words each:
 - What main argument can you figure out from the presented video about the importance of intercultural competence?
 - How are cultural differences/gaps defined in the video? What is emphasized?
 - What examples or metaphors are used to explain cultural misunderstandings?
 - Which points resonate most with your experiences or future role as a philologist/teacher?
 - In what ways can language learning facilitate the development of intercultural awareness?
3. Conclude with a short paragraph (300–400 words) reflecting on how your own intercultural experiences align with the concepts presented in YouTube.

Task 2. Conduct an interview on intercultural experiences

1. Identify an individual who has experienced intercultural communication in an academic or professional setting.
2. Prepare and conduct a 5-question interview covering topics such as:
 - Significant cultural challenges faced.
 - Handling misunderstandings due to cultural differences.

- Impact of intercultural competence on their academic or career path.
 - Advice for developing intercultural skills.
 - Role of language in bridging cultural gaps
3. Then summarize the interview in 600–800 words.
 4. Provide an analysis (300–400 words) connecting the interviewee's experiences to the video's concepts and course content from YouTube.

Task 3. Roleplay to navigate cultural misunderstandings

- 1) In groups, create a short role-play inspired by a cultural misunderstanding discussed in the video or personal experiences. Mind that the script should:
 - clearly present the misunderstanding;
 - highlight the cultural values causing the friction;
 - demonstrate how intercultural competence resolves the issue.
- 2) After the performance, each group member submits a 200-word reflection explaining the key cultural differences and lessons learned.

Task 4. Do the research on universal, personal and cultural types of behaviour and study the information from the article Peace Corps. World Wise Schools. Teaching About Culture. Culture Matters Workbook. Chapter 1 (Peace Corps. World Wise Schools. Teaching About Culture. Culture Matters).

Then identify the types presented and give your justifications

TASK	TASK	TASK
Classify the following behavior as universal, personal, or cultural. Discuss your responses with a partner.	Classify the following behavior as universal, personal, or cultural. Discuss your responses with a partner.	Classify the following behavior as universal, personal, or cultural. Discuss your responses with a partner.
		
SLEEPING IN SOCKS	MAKING A CIRCLE	EATING WITH CHOPSTICKS
INTERCULTURAL COMPETENCE	INTERCULTURAL COMPETENCE	INTERCULTURAL COMPETENCE

The formation of intercultural competence among university-level students of English philology must go beyond curriculum content and include a pedagogical philosophy grounded in inquiry, reflection and interaction. Assessment tools such as self-evaluation checklists, cultural awareness scales and reflective portfolios play a vital role in personalizing learning and ensuring progress. Educators are called upon to act as mentors who cultivate an environment of exploration and openness, where students are empowered to become critical thinkers, effective communicators and culturally responsive professionals in an increasingly interconnected world.

Conclusion and study forward. The findings of the present study affirm the centrality of intercultural competence in the academic preparation of future philologists, particularly within the contemporary landscape characterized by global

interconnectedness and cross-cultural exchange. Intercultural competence, defined as the ability to interpret, evaluate, and interact appropriately across cultural boundaries, must be cultivated in parallel with linguistic proficiency. The use of culturally authentic materials, real-life communicative tasks, dialogic pedagogy, and digital platforms enhances learners' intercultural awareness, motivation, and adaptive skills. Moreover, the study underscores the multidimensional nature of this competence, encompassing cognitive, affective, and behavioral domains. The proposed staged model, from awareness to autonomous intercultural action, offers a coherent instructional scaffold, yet future research is required to explore long-term impacts on professional readiness, the efficacy of virtual intercultural exchanges, and the development of nuanced assessment tools capable of capturing longitudinal attitudinal and behavioral transformations.

References

1. Ahangari, S., & Zamanian, J. (2014). Intercultural communicative competence in foreign language classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(11). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i11/1265>
2. Biddle, S. (2002). *Internationalization: Rhetoric or reality?* American Council of Learned Societies. https://www.acls.org/wp-content/uploads/2021/11/Occasional_Paper_056_2002.pdf
3. Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
4. Cambridge Dictionary. *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/>
5. Ciolăneanu, R. (2007). Teaching intercultural communicative competence in business classes. *Synergy*, 3(1), 22–28. <https://synergy.ase.ro/issues/2007-vol3-no1/06-teaching-intercultural-communicative-competence-in-business-classes.pdf>
6. Cultural Differences: USA vs. Europe. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NutOz-MkVYQ>
7. Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
8. Krajewski, S. (2011). *The next Buddha may be a community: Practising intercultural competence at Macquarie University, Sydney, Australia*. Cambridge Scholars Publishing.
9. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
10. Kramsch, C. (2002). In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, 6(2), 275–285. https://www.researchgate.net/publication/229510446_In_search_of_the_intercultural
11. Liddicoat, A. J. (2004). *Intercultural language teaching: Principles for practice*. https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Liddicoat-2/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice/links/5bc7152fa6fdcc03c7899754/Intercultural-language-teaching-principles-for-practice.pdf
12. Oxford Reference. *Oxford Reference*. <https://www.oxfordreference.com/>
13. Peace Corps. *Culture matters workbook: Chapter 1 - Universal, cultural, or personal?* World Wise Schools. <https://files.peacecorps.gov/wws/interactive/culturematters/ch1/universalculturalorpersonal.html>
14. Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2012, January). *Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project)*. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1).
15. Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 6(1), 1–6. <https://doi.org/10.36923/jicc.v6i1.422>
16. Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. John Murray. https://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1871_Tylor_PrimitiveCulture_CUL-DAR.LIB.635.pdf

УДК 373.5.091.33:004.77]:811.111

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-39-47

*Катерина Подуфалова, доктор філософії, старший викладач
кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-6302>
e-mail: ekaterina_podufalova@ukr.net*

*Анастасія Піддубняк, магістр факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0009-0004-8077-4213
nastipoddubnyak@gmail.com*

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННЮ

Від того, наскільки учні зацікавлені у навчанні, наскільки вони усвідомлюють важливість навчання для них особисто, а також розуміють те, для чого вони це роблять, і залежить багато в чому їх активність на занятті, якість знань, вмінь і навичок, які вони засвоїли, а також і їх успішність. Мотивація навчання учнів є актуальною проблемою, оскільки саме їх мотивація забезпечує ефективне навчання, засвоєння отриманих знань, формування вмінь та навичок. Важливість мотивації спостерігається і у формуванні компетентності в англomовному писемному мовленні старшокласників. Корисним у даному контексті є використання гейміфікації, яка дозволить інтегрувати у процес навчання ігрові елементи, роблячи його цікавим та захопливим для учнів.

Мета статті: проаналізувати особливості використання гейміфікації як інструменту підвищення мотивації старшокласників до навчання англomовному писемному мовленні та визначити її важливість для формування відповідної компетентності. Спершу визначено сутність та особливості мотивації учнів до навчання. Розглянуто особливості гейміфікації та її використання у навчанні англomовному писемному мовленні. Виокремлено переваги впровадження гейміфікації для підвищення мотивації учнів та, відповідно, ефективного формування компетентності в англomовному писемному мовленні. Наведено перелік елементів гейміфікації, які слід використовувати при формуванні компетентності старшокласників в англomовному писемному мовленні, тим самим збільшуючи їх мотивацію до навчання. Підкреслено, що підвищення мотивації та збільшення інтересу учнів надає можливість збільшити ефективність навчання англomовному писемному мовленню. Результати дослідження надають можливість наголосити на важливості використання гейміфікації у навчанні англійської мови. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методики використання гейміфікації для формування компетентності в англomовному писемному мовленні та визначенні її ефективності.

Ключові слова: англomовне писемне мовлення, гейміфікація, мотивація, компетентність в англomовному писемному мовленні, мотивація навчальної діяльності.

*Kateryna Podufalova, PhD in Education, Senior Lecturer,
Department of English Language and Teaching Methods
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-6302>
e-mail: ekaterina_podufalova@ukr.net*

*Anastasiia Piddubniak, , master of the foreign languages faculty,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0009-0004-8077-4213
nastipoddubnyak@gmail.com*

GAMIFICATION AS A TOOL TO INCREASE HIGH SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH WRITING

The activity in the lesson, the quality of knowledge, skills and abilities that they have acquired, and their success largely depend on how interested students are in learning, how much they realize the importance of learning for them personally, and also on their understanding of why they are doing it. Motivation for students' learning is a pressing problem, since it is their motivation that ensures effective learning, assimilation of acquired knowledge, and the formation of skills and abilities. The importance of motivation is also observed in the formation of competence in English written speech of high school students. Useful in this context is the use of gamification, which will allow integrating game elements into the learning process, making it interesting and exciting for students.

The purpose of the article: to analyze the features of using gamification as a tool for increasing the motivation of high school students to learn English written speech and to determine its importance for the formation of the corresponding competence. First, the essence and features of students' motivation for learning are determined. The features of gamification and its use in teaching English writing are considered. The advantages of implementing gamification for increasing students' motivation and, accordingly, effective formation of competence in English writing are highlighted. A list of gamification elements is provided that should be used in forming the competence of high school students in English writing, thereby increasing their motivation to study. It is emphasized that increasing motivation and increasing students' interest provides an opportunity to increase the effectiveness of teaching English writing. The results of the study provide an opportunity to emphasize the importance of using gamification in teaching English. Prospects for further research are to develop a methodology for using gamification for the formation of competence in English writing and determining its effectiveness.

Keywords: *English writing, gamification, motivation, English writing competence, motivation for learning activities.*

Актуальність нашої теми обумовлена потребою у вдосконаленні підходів до формування компетентності в англomовному писемному мовленні серед учнів, насамперед – старшокласників. Навчання англomовному писемному мовленню є складним та комплексним процесом, тому для забезпечення його ефективності корисним є впровадження гейміфікації, що може стати важливим фактором підвищення мотивації учнів до навчання, тим самим підвищуючи якість та результативність формування відповідної компетентності.

Постановка проблеми. Формування компетентності в англomовному писемному мовленні має особливо важливе значення сучасного молодого покоління. В умовах масштабної глобалізації та посилення міжнародних зв'язків англійська мова є основною мовою міжнародного спілкування, знання якої надасть можливість молоді розвиватись у обраному професійному напрямку, зокрема, отримавши можливість працювати у закордонній компанії. Крім того, компетентність в англomовному писемному мовленні є важливою з точки зору ефективного спілкування як в особистому, так і професійному житті. Для навчання учнів англomовному писемному мовленні одним із корисних методів є гейміфікація, яка дозволить підвищити рівень мотивації учнів, збільшуючи їх інтерес, залученість та продуктивність. Гейміфікація стимулює учнів до виконання різноманітних завдань за допомогою змагань, винагород, використання різних рівнів складності, спеціальних онлайн-платформ та інших прийомів. Як засвідчують останні дослідження, хастосування гейміфікації в освітньому процесі підвищує мотивацію учнів та дозволяє сформувати позитивне ставлення до навчання. Тому саме впровадження гейміфікації забезпечить результативне формування компетентності в англomовному писемному мовленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання навчання англomовному писемному мовленню та формування відповідної компетентності виокремлені у працях багатьох вітчизняних науковців. Так, І. Антоненко (2020)

у своїй дисертації наводить обґрунтування теоретичних передумов навчання писемного мовлення, а також розглядає особливості формування компетентності в англомовному писемному мовленні. У статті С. Коломієць та І. Антоненко (2021) наводиться модель формування компетентності в професійно орієнтованому англомовному писемному мовленні. Проте, формування даної компетентності у старшокласників розглянуто недостатньо. Важливість використання гейміфікації у вивченні англійської мови як ключового інструменту мотивації учнів підкреслюють С. Шелудченко, А. Корень (2024), І. Шиманович, О. Халабузар (2023), О. Крекотень, О. Березняк (2022) та ін. Як засвідчують останні дослідження, використання гейміфікації у процесі навчання англомовному писемному мовленню може допомогти підвищити мотивацію учнів та забезпечити ефективність формування відповідної компетентності. Це підкреслює важливість проведення даного дослідження.

Мета статті: проаналізувати особливості використання гейміфікації як інструменту підвищення мотивації старшокласників до навчання англомовному писемному мовленню та визначити її важливість для формування відповідної компетентності.

Для досягнення поставленої мети важливо виконати наступні **завдання:**

- з'ясувати сутність та особливості навчальної мотивації учнів;
- визначити особливості використання гейміфікації у навчанні старшокласників англомовному писемному мовленню та її роль у підвищенні їх мотивації до навчання;
- підкреслити важливість використання гейміфікації як інструменту мотивації учнів у формуванні компетентності в англомовному писемному мовленні.

Виклад основного матеріалу. Відмітимо, що однією з ключових проблем сучасної освіти є забезпечення належної мотивації учнів до навчання. В цілому, згідно з І. Андрощуком, мотивація учнів до навчання є однією з головних умов реалізації освітнього процесу, виступаючи у якості рушійної сили вдосконалення особистості учнів. Дослідник розглядає навчальну мотивацію як комплекс мотивів навчання, таких як: особистісний розвиток, інтерес, результат діяльності, бажання стати гідним висококваліфікованим спеціалістом в майбутньому, потреба у пізнанні нового тощо. Усі ці мотиви мають суттєвий вплив на загальну мотивацію учнів. Окрім цього, спираючись на психологічні аспекти мотивації, дослідник звертає увагу на те, що у мотивації навчальної діяльності переважають внутрішні мотиви, які пов'язані зі змістом діяльності та її виконанням. Також важливими є широкі соціальні мотиви, які спонукають учнів зайняти певне місце у суспільстві. Важливим аспектом мотивації навчальної діяльності учнів є те, чи має навчання особистий смисл для учнів, наскільки мотиви є дієвими, тобто наскільки реально впливають на діяльність учнів, яке місце мотиви посідають у структурі мотивації тощо (Телецька, 2019).

Окрім цього, згідно з О. Лавринюк та В. Кириченко, мотивація навчальної діяльності має психологічне підґрунтя і згідно з сучасними теоріями найбільш

доречною є теорія самоефективності, яка описує мотивації учнів як їх переконання у власній здатності виконати завдання або впоратись з ними. Завдяки самоефективності існує можливість запобігти безпорадності, забезпечити самоконтроль над власною майстерністю або успіхом. Також мотивацію навчальної діяльності учнів можна вважати спонуканням учнів до ефективної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти через різні методи, прийоми, засоби навчання (Шелудченко, 2024).

Крім того, навчальна мотивація або мотивація учнів до навчання – це загальна назва процесів, методів та засобів, які спонукають учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активності у засвоєнні знань, що залежить від рівня мотивації учіння, а також від бажання і прагнення учнів вчитись загалом (Шиманович, 2023).

Також навчальна мотивація є окремим видом мотивації, який включено в навчальну діяльність учнів. На таку мотивацію впливають низка чинників:

- освітня система, заклад освіти, у якому здійснюється навчальна діяльність учнів;
- особливості організації освітнього процесу;
- особливості суб'єктів навчальної діяльності – вік учнів, стать, інтелектуальний розвиток, здібності тощо;
- суб'єктні особливості педагога та його ставлення до учнів;
- специфіка певної навчальної дисципліни.

Також зазначимо, що виділяють такі рівні сформованості мотивації навчальної діяльності школярів:

- високий рівень мотивації та навчальної активності. Учні сумлінні, відповідальні, мають бажання отримати високі оцінки;
- мотивація є достатньою, що дає їм можливість успішно справлятися з навчальною діяльністю. Це – середня норма;
- позитивне ставлення до школи, однак пізнавальні мотиви менш сформовані, тому навчання учнів приваблює недостатньо;
- низька мотивація. Учні відвідують заняття неохоче, можуть їх пропускати, займаються сторонніми справами на уроках тощо;
- учні негативно ставляться до школи, мають серйозні проблеми у навчанні, спілкуванні з однолітками та вчителями.

Зазвичай саме ті учні, які найбільше вмотивовані до навчання, які самі зацікавлені у тому, щоб навчатись та виконувати навчальні завдання, мають більш високі успіхи у навчанні. Вони піклуються про те, щоб досягти успіху, вони відповідальні та завжди хвилюються про свою успішність у навчанні. У такому випадку учні прагнуть до успіху, що, зрештою, і є складовою їх мотивації навчальної діяльності. Відповідним чином, для того, щоб забезпечити ефективне навчання старшокласників англomовному писемному мовленню, важливо сформулювати достатній рівень мотивації учнів шляхом впровадження гейміфікації.

Гейміфікація передбачає «застосування ігрових механік, елементів та динамік у неігрових контекстах, наприклад, у навчальному процесі». Відповідним чином, використовуються спеціальні ігрові елементи, зокрема: рівні, бали, винагороди, дошки лідерів, завдання, зворотний зв'язок тощо. Вони використовуються для того, щоб підвищити мотивацію учнів, їх залучення та заохочення до активної навчальної діяльності. Крім того, гейміфікація є такою корисною з точки зору створення захопливого та динамічного освітнього середовища, у якому учні можуть з легкістю отримати задоволення від процесу навчання (Шелудченко & Корень, 2024).

Окрім цього, зауважимо, що, на думку багатьох науковців, гейміфікація є справжньою трансформаційною силою у викладанні англійської мови. Її користь для навчання англomовному писемному мовленню полягає у наступному (Шиманович & Халабузар, 2023) (рис.1):



Рис.1. Важливість гейміфікації у навчанні англomовному писемному мовленню

Відповідним чином, гейміфікація слугує ефективним інструментом підвищення мотивації старшокласників до навчання англomовному писемному мовленню. Враховуючи це, для ефективного формування компетентності в англomовному писемному мовленні доцільно використовувати наступні елементи гейміфікації:

- Система винагород та досягнень. Для цього вчитель може використовувати бали, рейтингові таблиці, рівні, сертифікати за успішне виконання певних письмових завдань. Таким чином підвищується мотивація учнів та забезпечується стимулювання їх до подальшого навчання;

- Рольові ігри та сюжетні завдання. Учні можна долучити до написання текстів у форматі квестів, детективних історій, щоденників персонажів, листування між вигаданими героями, що буде сприяти розвитку креативного мислення та інтерактивності;

- Змагання та челенджі. Можливо організувати конкурси на найкраще есе, створення творів групами учнів тощо. Тобто, впровадити групові методи навчання та форми роботи, що також буде позитивно впливати на їх мотивацію;

- Спеціалізовані цифрові платформи. Для цього варто використовувати спеціальні освітні ресурси, наприклад, Kahoot!, Quizlet, Storybird, Classcraft або Write & Improve. З їх допомогою можна створити вправи, які будуть спрямовані на закріплення навичок англomовного писемного мовлення, що буде дуже корисним для учнів та підвищення їх інтересу до навчання (Ігнатова, 2018).

Також цікавим напрямом використання гейміфікації як інструменту підвищення мотивації старшокласників до навчання англomовному писемному мовленню є створення власних освітніх ігор чи інтерактивних проєктів. Наприклад, це може бути:

- Створення віртуальних пригод учнями. Для цього вони можуть писати власні історії, у яких кожен вибір може вплинути на подальший розвиток подій, використовуючи для цього такі платформи, як Twine або Google Forms, які дозволяють створити ігрові оповідання;

- «Живі» журнали або блоги. Старшокласники можуть вести особисті блоги на англійській мові, публікуючи у них власні думки, цікаві матеріали, статті, рецензії на книги або фільми, вести власний щоденник та публікувати відповідні записи тощо. Таким чином навчання англomовному писемному мовленню буде поєднуватись з реальним застосуванням мови, що дозволить краще практикувати набуті навички;

- Створення онлайн-квестів. Наприклад, учні можуть отримати серію письмових завдань у формі квесту та виконати їх, поступово наближаючись до вирішення певної загадки. Наприклад: скласти лист, розгадати зашифроване повідомлення та ін.

Використання таких елементів дозволить зробити процес навчання більш практичним, захопливим та цікавим для учнів. Вони будуть на практиці закріплювати отриманні знання та навички, виконуючи при цьому дуже цікаві

завдання, що допоможе значно покращити формування компетентності в англомовному писемному мовленні.

Дуже цікавим є впровадження технологій віртуальної або доповненої реальності, проте у такому випадку важливо мати достатнє технічне забезпечення. Розглянемо сутність цих технологій (Єфімов, 2020; Вітковський & Чоп):

- Віртуальна реальність (Virtual Reality, VR), згідно з визначенням, є технологією, яка надає можливість користувачу повністю зануритись у штучно створене за допомогою використання можливостей комп'ютера віртуальне середовище. Так, завдяки таким технологіям здійснюється свобода пересування, надається можливість управляти своїми рухами у просторі, предметами, чути звуки тощо. Разом з тим, технології віртуальної реальності можуть передбачати або повне, або неповне занурення;

- Доповнена реальність (Augmented reality), у свою чергу, є технологіями та методами, що дають можливість накласти об'єкти реального світу та середовища на спеціальні 3D-віртуальні об'єкти завдяки використанню пристроїв AR, окрім цього, надають можливість віртуальним об'єктам перебувати у взаємодії з об'єктами реального світу з метою створення певних передбачуваних значень.

Особливості використання таких технологій у навчанні англомовному писемному мовленню як прикладу впровадження гейміфікації полягає у тому, що таким чином буде підвищуватись мотивація учнів завдяки ефекту занурення та інтерактивності. Тобто, вони зможуть фактично взаємодіяти з уявним світом. Прикладами їх впровадження з цією метою можуть бути:

- Проведення віртуальних екскурсій. Для цього можна використати спеціальні платформи, такі як Google Expeditions, VRChat, Wander, які нададуть можливість учням подорожувати віртуальними музеями, історичними місцями та, зокрема, уявними світами. За підсумками екскурсій вони мають виконати такі цікаві завдання: написати щоденник мандрівника, написати статтю або блог у форматі туристичного огляду, написати лист другу про таку «подорож»;

- Використання доповненої реальності для виконання інтерактивних завдань. За допомогою доповненої реальності можна «оживляти» деякі предмети та матеріали у певних посібниках. Так, учням можна запропонувати відсканувати AR-об'єкти та створити історії про них або описати їх особливості, як саме працює доповнена реальність тощо. Крім того, можна запропонувати учням скласти інструкцію з використання таких об'єктів.

Використання віртуальної та доповненої реальності вимагає від педагога додаткового технічного оснащення, доступу до спеціальних програм та платформ. Якщо такі можливості є, впровадження даних технологій може стати дуже корисним елементом гейміфікації, що дозволить учням, взаємодіючи з сучасними технологіями, закріпити знання та навички з англомовного писемного мовлення. Процес навчання стане більш цікавим та захопливим, а уроки можна

перетворити на подорожі уявним світом, що дозволить ще більше змотивувати учнів до вивчення англійської мови в цілому.

Крім того, підкреслимо, що для того, щоб підвищити рівень мотивації старшокласників до навчання англійськомовному писемному мовленню, важливо врахувати наступні аспекти:

- Постановка чітких навчальних цілей. Якщо немає чітко визначених цілей, учням може бути складно виконати поставлене завдання або навіть поводитися в класі. Щоб залишатися вмотивованими на роботі, учні хочуть і повинні розуміти, чого від них очікують;

- Залучати учнів до участі. Хоча не всім учням сподобається працювати в групах, багатьом сподобається розв'язувати проблеми, проводити експерименти та співпрацювати над проектами зі своїми колегами. Крім того, учні можуть мотивувати один одного до досягнення цілей через соціальну взаємодію. Тому важливо залучати кожного учня до роботи в класі;

- Створення безпечного середовища. Для підвищення мотивації в навчальному середовищі важливо створити безпечні та доброзичливі умови. Деякі учні настільки переймаються думкою про невдачу, що це заважає їм навіть зробити ще один крок до досягнення своїх цілей. Найбільше мотивує таких учнів усвідомлення того, що труднощі з виконанням завдання – це не кінець світу;

- Використання інноваційних методів. Для покращення мотивації учнів до навчання дуже важливо використовувати сучасні методи навчання, які були розглянуті попередньо;

- Використання конкуренції та заохочення. Конкуренція в класі – це не завжди погано, адже за умови правильного підходу вона може надихнути учнів сконцентруватися і досягти поставлених цілей. Слід заохочувати дружню атмосферу суперництва в класі та надавати учням можливість продемонструвати свої знання та здібності. Крім того, надання учням можливості заробити призи є чудовим мотиватором;

- Хвалити учнів. Хвалити учнів за їхні досягнення та успіхи дуже важливо, оскільки це спонукає їх виконувати більше роботи. Вчителі можуть мотивувати учнів, публічно хвалячи успіхи, висловлюючи визнання за добре виконану роботу і ділячись своїми зразковими роботами;

- Заохочення учнів за допомогою зворотного зв'язку. Учні, яким важко дається робота в класі, можуть зневіритися і розчаруватися, що може знизити їхню мотивацію. У таких випадках вчителі повинні надавати відповідний зворотний зв'язок, щоб допомогти учням зрозуміти, де вони помилилися і як вони можуть покращити свої результати наступного разу.

Відповідно, впровадження елементів гейміфікації у процесі навчання старшокласників англійськомовному писемному мовленню буде корисним як для підвищення мотивації учнів, так і дозволить покращити якість формування компетентності в англійськомовному писемному мовленні. Саме завдяки тому, що учні будуть достатньо вмотивовані, їм буде цікаво навчатись, тому вони будуть з радістю виконувати усі поставлені завдання, брати участь у змаганнях та

виконувати інтерактивні завдання. Завдяки цьому вдасться забезпечити ефективний розвиток даної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати проведеного теоретичного аналізу доводять важливість використання гейміфікації у процесі навчання англomовному писемному мовленню. Створення різноманітних цікавих навчальних ситуацій в ігровій формі дозволить підвищити рівень мотивації учнів до навчання. Крім того, дуже корисним є впровадження спеціальних технологій та засобів навчання, які допоможуть забезпечити гейміфікацію освітнього процесу під час вивчення англійської мови. Завдяки цьому учні будуть залучені до виконання різноманітних завдань, які будуть цікаві для них, забезпечать високий рівень активності та тим самим нададуть можливість покращити формування компетентності в англomовному писемному мовленні. Подальші дослідження будуть спрямовані на формування методики використання гейміфікації для розвитку відповідної компетентності старшокласників та визначення її ефективності.

Список використаних джерел

1. Андрощук, І. (2022). Мотивація навчальної діяльності учнів як педагогічна проблема. Педагогічний вісник Поділля, 3, 1-3
2. Антоненко І. І. Методика формування компетентності у професійно орієнтованому англomовному писемному мовленні майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Інна Іванівна Антоненко; наук. кер. С. С. Коломієць; Київ. політех. ін-т ім. Ігоря Сікорського; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2020. 235 с.
3. Вітковський В., Чоп Т. Віртуальна реальність та нове освітнє середовище. <https://core.ac.uk/download/pdf/286540543.pdf>
4. Воляннюк, А. С. Характеристика змісту і рівнів навчальної мотивації молодших школярів. http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/17190/9_Характеристика_змісту_і_рівнів_навчальної_мотивації_молодших_школярів.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Єфімов, Д. В. (2020). Упровадження сучасних VAR технологій в освітній процес. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 68 (1), 163-166
6. Ігнатова, О. М. (2018). Інформаційні технології як засіб інтенсифікації вивчення іноземної мови для професійного спілкування.
7. Коломієць, С. С., Антоненко, І. І. (2021). Модель формування компетентності у професійно орієнтованому англійському писемному мовленні майбутніх фахівців із видавничої справи та редагування. Наукові записки. <https://www.researchgate.net/publication/363706>
8. Кречетень, О. В., Березняк, О. П. (2022). Сучасні концепції гейміфікації вивчення іноземної мови в нелінгвістичному університеті. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 82, 197-202
9. Лавринюк, О., Кириченко, В. (2023). Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. Журнал соціальної та практичної психології, 1, 34-39
10. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності / Харк. Нац. пед. Ун-т імені Г. С. Сковороди, наукова бібліотека ; уклад. : Грущенко С. І. ; вступ. Ст. та бібліограф. Ред. Неудачино Т. І.; відп. Ред. Коробкіна О. Г. Харків : ХНПУ, 2019. 40 с.
11. Телецька, А. О. (2019). Поняття про навчальну мотивацію в психолого-педагогічній літературі. <https://jpvvs.donnu.edu.ua/article/view/7238>
12. Шелудченко, С. Б., Корень, А. М. (2024). Інструменти гейміфікації як мотиватор при навчанні англійської мови. Теоретико-методологічні засади вищої та загальної середньої освіти, 2, 44-50
13. Шиманович, І., Халабузар, О. (2023). Гейміфікація у викладанні англійської мови: можливості та перспективи. Наукові записки БДПУ, 3, 401-409

УДК 373.018.43:811.111]:373.011.3-052-056.2/3

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-47-56

*Наталія Лебедєва, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0000-0001-6821-5559
nlebedieva@vspu.edu.ua*

*Олеся Попіловська, магістр, кафедра англійської мови
та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
assolessassin@gmail.com*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ

Анотація. У статті розглянуто особливості дистанційного навчання англійської мови дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та визначено ефективні методи й технології, що сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Дослідження висвітлює роль мультимедійних засобів, аудіовізуальних матеріалів та онлайн-ресурсів у розвитку комунікативних навичок, підвищенні мотивації до навчання та формуванні англомовної компетенції. У статті акцентується увага на педагогічній адаптації навчального процесу, зокрема на врахуванні когнітивних особливостей учнів, необхідності використання коротких завдань, схем, таблиць та візуальних матеріалів.

Запропоновано систематизований підхід до інтеграції цифрових технологій у навчання дітей з ООП, що включає використання інтерактивних платформ Moodle, Google Classroom, Miro, а також мультимедійних ресурсів British Council, Word Wall, LearningApps. Особливу увагу приділено створенню комфортного навчального середовища, що забезпечує толерантне й дружнє спілкування та сприяє соціалізації учнів.

Результати дослідження демонструють, що впровадження адаптивних методів викладання, інтерактивних технологій та мультимедійних матеріалів у дистанційному навчанні дітей з особливими освітніми потребами значно покращує їхні навчальні результати та мотивацію. Таким чином, використання сучасних освітніх ресурсів є необхідною умовою ефективного засвоєння мовного матеріалу та розвитку комунікативної компетенції учнів.

Ключові слова: дистанційне навчання, інклюзія, особливі освітні потреби, адаптивні методи, інтерактивні технології, цифрові освітні ресурси.

*Nataliia Lebedieva, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of English Language and Teaching Methods,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: 0000-0001-6821-5559
nlebedieva@vspu.edu.ua*

*Olesia Popilovska, master of the
Department of English Language and Teaching Methodology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
assolessassin@gmail.com*

LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS FOR TEACHING ENGLISH TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT

Annotation. The article examines the specifics of distance learning of English for children with special educational needs (SEN) and identifies effective methods and technologies that enhance the quality of the educational process. The study highlights the role of multimedia tools, audio-visual materials and online resources in developing communication skills, increasing motivation to learn and building English language competence. Particular attention is paid to the pedagogical adaptation of the learning process, taking into account the cognitive characteristics of the students and the need to use short tasks, diagrams, tables and visual materials.

A systematic approach to integrating digital technologies into the education of children with special educational needs is proposed, including the use of interactive platforms such as Moodle, Google Classroom and Miro, as well as multimedia resources from the British Council, Wordwall and LearningApps. Particular attention is paid to creating a comfortable learning environment that encourages tolerant and friendly communication and promotes the socialisation of pupils.

The results of the study show that the use of adaptive teaching methods, interactive technologies and multimedia materials in distance learning for children with special educational needs significantly improves their academic performance and motivation. Thus, the use of modern educational resources is a necessary condition for the effective acquisition of language material and the development of students' communicative competence.

Keywords: distance learning, inclusion, special educational needs, adaptive methods, interactive technologies, digital educational resources.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасний освітній процес потребує адаптації методів викладання та інтеграції інноваційних технологій для забезпечення індивідуального підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Дистанційне навчання відкриває можливості для персоналізованого навчання, що є надзвичайно важливим для таких учнів, однак водночас постають виклики, пов'язані з їхньою увагою, мотивацією та здатністю до самостійного засвоєння матеріалу. У статті розглянуто основні труднощі, з якими стикаються діти з ООП при дистанційному навчанні, та визначено шляхи їх подолання.

Мета статті – проаналізувати ефективні методи дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами, визначити труднощі їх застосування та розробити рекомендації для педагогів і батьків. Для досягнення поставленої мети було обрано такі методи дослідження: описовий метод – аналіз існуючих підходів до дистанційного навчання дітей з ООП; метод спостереження – дослідження поведінкових реакцій учнів під час дистанційного навчання; аналіз та синтез – порівняння та узагальнення отриманих даних.

Аналіз досліджень. Традиційні методи навчання та комплекси навчально-методичного забезпечення, що орієнтовані на очну форму, не завжди виявляються ефективними в умовах дистанційного формату. Це породжує низку викликів, зокрема щодо адаптації матеріалів до цифрового середовища, збереження мотивації учнів, розвитку мовленнєвих компетентностей, а також організації зворотного зв'язку та інтерактивної взаємодії. Саме тому сучасні українські педагоги у своїх дослідженнях дедалі частіше звертаються до інтеграції цифрових технологій у процес дистанційного навчання англійської мови.

Серед українських дослідників слід відзначити І.С. Вільхову, Н. Христич, О.В. Гриценюк, Ю.М. Деяк, О.Д. Бреус, Я.А. Бойко, В.Г. Чорнобай, які підкреслюють важливість використання цифрових платформ, інтерактивних методів та веб-ресурсів у процесі вивчення англійської мови. У своїх роботах вони розглядають можливості застосування Moodle, Zoom, Google Classroom,

використання подкастів, відео та інтерактивних вправ, які стимулюють інтерес учнів і підтримують розвиток їхніх навичок. Янковець А.В. та Янковець О.В. акцентують увагу на технічних особливостях онлайн-навчання, аналізуючи ефективність платформ і засобів комунікації між учнем та викладачем. Шапочка К.А. досліджує специфіку навчання дітей з особливими освітніми потребами, звертаючи увагу на необхідність індивідуального підходу.

Зарубіжні дослідники також активно досліджують питання дистанційного та інклюзивного навчання. Наприклад, Warschauer, D. Crystal, M. Dooly розглядають можливості використання технологій у контексті формування англомовної компетентності та створення інтерактивного освітнього середовища. Їхні дослідження підтверджують доцільність гнучкого підходу до організації навчального процесу, особливо в умовах цифрової трансформації освіти.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання стало невід'ємною частиною освітнього процесу в Україні, особливо після початку пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Ці події актуалізували потребу в ефективних інструментах організації навчання у віддаленому форматі. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України №466 від 25.04.2013 р., дистанційне навчання визначається як форма освітньої діяльності, що реалізується за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій у різному місці та часі.

Згідно з п. 2 наказу МОН «Деякі питання організації дистанційного навчання», така форма може використовуватись як для повноцінного здобуття освіти, так і як складова інших форм навчання. Її суть полягає в опосередкованій взаємодії учасників освітнього процесу на основі сучасних цифрових рішень. До запровадження карантинних обмежень інформаційні технології розглядалися здебільшого як допоміжний засіб для самостійної роботи або частини змішаного навчання (Круглий, 2020).

Інклюзивна освіта – це підхід, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників навчального процесу, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних чи соціальних особливостей. Цей термін був уперше закріплений у Саламанській декларації 1994 року, яка окреслила принципи та політику у сфері освіти осіб з особливими потребами. Згодом концепція була розширена на конференції ЮНЕСКО у 2008 році, де підкреслювалося, що інклюзія є ключовою умовою забезпечення якісної освіти та формування справедливого суспільства.

Філософія інклюзії базується на соціальній моделі розуміння інвалідності та дотриманні основних прав людини. Її головна ідея полягає в тому, що саме освітнє середовище має адаптуватися до потреб кожного учня, а не навпаки. Інклюзія реалізується як у формальному, так і неформальному освітньому контексті та передбачає створення гнучких умов навчання, надання спеціальної підтримки, використання диференційованого підходу. Виважене, ефективно організоване навчання приносить користь усім здобувачам освіти, але для дітей

з особливими освітніми потребами воно є критично необхідним для їхньої соціалізації та повноцінної участі у навчальному процесі.

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) – це учні, які потребують постійної або тимчасової підтримки під час здобуття освіти для реалізації свого права на навчання. До цієї категорії належать діти з порушеннями інтелекту, мовлення, емоційно-вольової сфери, слуху, зору, опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку та зі складними порушеннями розвитку. Їх навчання потребує використання спеціальних методик і адаптованих технологій, що є особливо важливим у дистанційному форматі.

Адаптація навчального процесу є ключовим інструментом у забезпеченні доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Вона дозволяє враховувати вікові, когнітивні та психофізичні особливості учнів, а також забезпечує рівні умови участі в освітньому процесі. Як зазначається в методичних рекомендаціях МОН України, адаптація спрямована на подолання бар'єрів, пов'язаних з мотивацією, дотриманням правил поведінки, сприйняттям інформації та організацією навчальної діяльності.

Застосування адаптацій дозволяє компенсувати фізичні, інтелектуальні або поведінкові труднощі. Наприклад, учням з дефіцитом уваги рекомендовано частіші перерви, а з порушеннями зорового сприйняття – скорочення обсягу інформації, використання виділення елементів тексту. Важливо, що при адаптації зміст навчального матеріалу залишається незмінним, змінюється лише форма його подачі. Вона також включає врахування рівня підготовки школярів: одним легше засвоювати лексику через механічну пам'ять, іншим – через слухове сприйняття. Учні відрізняються навчальними стратегіями – від репродуктивних до творчих, тому освітнє середовище має бути гнучким і різноманітним.

Модифікація, як окремий підхід, передбачає зміну самого змісту навчання. Наприклад, учень з особливостями розумового розвитку може працювати зі спрощеним варіантом теми, а учень з порушеннями моторики – виконувати меншу кількість завдань. Це дає можливість кожному учневі працювати відповідно до своїх індивідуальних можливостей.

Конструювання уроків повинно відповідати рівню навчальних досягнень: для початкового рівня – прості завдання на засвоєння базової лексики та граматики; для середнього й високого – аналітичні завдання, обговорення відео або робота з текстами. При цьому важливим залишається постійний зворотний зв'язок, що дозволяє вчасно коригувати підходи та підтримувати інтерес учнів.

Організація дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами потребує ретельної адаптації навчального процесу з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Як зазначають Берус і Деяк, ефективність такого формату залежить від впровадження інноваційних методів навчання, спрямованих на індивідуалізацію підходів та врахування специфічних потреб учнів (Берус, Деяк, 2024). Це передбачає використання адаптивних засобів і технологій, які відповідають пізнавальним можливостям дитини, сприяють

розвитку комунікативних навичок і забезпечують підтримку в освітньому середовищі.

Однією з основних умов ефективного навчання є створення комфортного середовища, яке сприяє засвоєнню знань, розвитку комунікативних навичок та підтриманню мотивації до навчання. Зокрема, важливу роль відіграє доброзичлива атмосфера, де учень не відчуває страху перед помилками, а отримує постійну підтримку та похвалу. Виконання одних і тих же завдань у повторюваному форматі дозволяє дітям з ООП краще засвоювати матеріал, оскільки їхня увага часто розсіяна, і вони можуть втрачати суть завдання під час роботи.

Інтерактивні технології навчання забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Вони передбачають моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин та використання рольових ігор. Прикладами інтерактивних методів є "мозковий штурм", "мікрофон", "коло ідей", робота в малих групах, рольові ігри тощо. Такі методи створюють природне середовище для розвитку соціальних навичок та мовлення, оскільки вони залучаються до активного процесу навчання через гру та спілкування (Шевчук, Фенрих, 2005).

Для заохочення дитини до активної участі в навчальному процесі важливо використовувати методи, що враховують її особливості сприйняття. Наприклад, перед початком уроку можна організовувати розмови про настрій, перегляд відео чи зображень, що створює емоційний зв'язок та залучає учня до подальшої діяльності. Постійні перерви між вправами та рефлексія після кожного завдання допомагають дитині краще структурувати інформацію та усвідомлювати власний прогрес. Крім того, на кожному етапі навчання доцільно запитувати дитину про її вибір, заохочувати пояснювати власні думки, що сприяє розвитку критичного мислення та впевненості у власних можливостях.

Важливим аспектом роботи з дітьми з ООП є уникнення будь-якої форми негативної оцінки. Дитині не можна говорити, що вона неправа або що її відповідь неправильна. Натомість варто звертати увагу на її логіку, пояснювати альтернативні варіанти та м'яко спрямовувати її до правильного розв'язку. Кричати чи підвищувати голос на таких учнів категорично не рекомендується, оскільки це призведе до втрати їхньої довіри та інтересу до навчання. Завжди необхідно підтримувати зоровий контакт, оскільки такі діти часто сприймають інформацію, дивлячись на співрозмовника, особливо на його очі чи рот. Під час навчання вимови важливо не лише використовувати аудіо- чи відеоматеріали, а й чітко артикулювати кожен звук, щоб дитина могла повторювати його за вчителем.

У сучасному освітньому просторі цифрові технології стали невід'ємною складовою дистанційного навчання, зокрема у вивченні англійської мови. Основними інструментами, що застосовуються в навчальних закладах, є інтерактивні платформи Moodle, Google Classroom, Edmodo та Miro. Вони дозволяють створити персоналізоване середовище навчання та поширювати

навчальні матеріали, включаючи електронні підручники, збірник граматичних вправ, аудіо- та відеолекції, подкасти, презентації, посилання на додаткові ресурси, а також тести й вікторини для перевірки знань. Завдяки цьому учні мають можливість не лише отримувати інформацію під час занять, а й опрацьовувати матеріал самостійно у зручний для них час.

Для забезпечення відеозв'язку та взаємодії між учнями і викладачем широко використовуються платформи Zoom, Skype, Microsoft Teams, Google Meet. Однак, як зазначають Янковець А.В. та Янковець О.В., попри переваги Zoom, такі як велика кількість учасників та функціональність, існують і недоліки, пов'язані з навантаженням на зір та психоемоційний стан учасників (Янковець, 2020). Додаткові можливості відеоконференцій включають спільні інтерактивні дошки, текстові чати, кімнати для обговорень та голосування, що суттєво розширює інструментарій дистанційного викладання.

Інтернет-ресурси також стають джерелом автентичного мовного контенту. Аудіо- та відеоматеріали (пісні, електронні книги, подкасти, відеокліпи) сприяють розвитку вимови, словникового запасу та навичок аудіювання. Такі елементи, як розмовляючі прищіпки, фотоальбоми та картки, можуть застосовуватись для вдосконалення усного мовлення та оповідання (Бойко, 2019). Візуальні інструменти, зокрема ментальні карти, дають змогу структурувати граматичні правила і логічно відпрацьовувати мовні конструкції. Як зазначає Чорнобай, їх привабливий дизайн і чітка структура роблять навчання ефективнішим (Чорнобай, 2020).

Оскільки багато дітей з особливими освітніми потребами мають труднощі із засвоєнням текстової інформації, важливо подавати правила та алгоритми у вигляді схем, таблиць або графічних організаторів. Таке подання полегшує сприйняття та засвоєння матеріалу. Дітям з ООП рекомендується використовувати короткі та конкретні завдання. Наприклад, вправи на вставлення слів у реченні, визначення часу дії чи прості граматичні конструкції. Завдання на логіку або відповідності можуть бути складними, тому варто надавати перевагу знайомим поняттям і прикладам, які відображають повсякденне середовище дитини.

Багато дітей з особливими освітніми потребами краще сприймають інформацію на слух, ніж у текстовому вигляді. Вони люблять обговорювати почуті тексти, переказувати їх власними словами, що сприяє розвитку мовлення. Читання може бути складним через труднощі з розпізнаванням граматичних знаків, таких як кома чи крапка. Такі учні можуть не розуміти різниці між поняттями «слово» і «речення», що ускладнює їхню роботу з текстами. При читанні довгих речень вони можуть губити думку та втрачати розуміння змісту, тому важливо читати речення окремо, одразу перекладаючи його сенс, уникати довгих синтаксичних конструкцій та багаторівневих пояснень.

Вивчення нових слів у дистанційному навчанні потребує особливого підходу. Діти з ООП часто не використовують транскрипцію, тому можуть запам'ятовувати неправильну вимову. Оптимальним методом є спочатку

візуальне ознайомлення зі словом, потім його запис, прочитання, вимова та переклад на слух. Після цього учні пробують скласти з цим словом речення, і лише після цього переходять до роботи з текстами, які містять вивчену лексику.

Ефективним методом навчання є використання онлайн-ігор, наприклад Board Games, Wordwall, веб-сайти Digital Dialects, Games to Learn English, LearningApps.org, Baamboozle. Дані платформи пропонують різноманітні онлайн-ігри, вікторини та ресурси для вивчення англійської мови. Дитина, беручи участь у грі, відчуває конкурентну мотивацію, що підвищує її інтерес до завдань. Однак завдання на логіку, такі як з'єднання слова з картинкою або пошук продовження речень, можуть бути складними для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони не завжди мають сформовані логічні зв'язки між об'єктами. Також ігри на швидкість часто виявляються неефективними, оскільки діти з ООП потребують більше часу для обробки інформації. Вони можуть кілька разів перечитувати текст і їм потрібні постійні нагадування про мету завдання та додаткові роз'яснення, тому такі ігрові платформи як Quiz чи Kahoot не рекомендуються.

Використання аудіо- та відеоматеріалів, таких як освітні відео на платформі TED-Ed, British Council, English Practice.net, дозволяє учням зануритися в мовне середовище та покращити свої навички аудіювання. Для розвитку навичок слухання ефективним є ELLLO (English Listening Lesson Library Online), який містить понад 3000 безкоштовних аудіо- та відеоуроків. Інтерактивні вправи часто моделюють реальні ситуації, що допомагає учням практикувати мову у контексті, близькому до реального життя. Використання аудіо та відеоматеріалів дозволяє учням зануритися в мовне середовище та покращити свої навички аудіювання (Ігнатова, Жовнич, 2021).

Комунікація є ключовим аспектом навчання дітей з особливими освітніми потребами. Спілкування має відбуватися на рівних, без акцентування уваги на особливостях учня, що допомагає уникнути його закритості та створює відчуття комфорту. У процесі взаємодії через ігри та мовну практику розвивається соціальний інтелект дитини, її здатність розуміти людей та адаптуватися до соціальних ситуацій. Створення комфортного середовища дозволяє пом'якшити прояви патологічних станів, забезпечити відчуття безпеки та довіри. Це можливо за умови уважного ставлення до інтересів дитини, її уподобань та тригерів, що можуть викликати тривожність чи агресію.

Для підвищення інтересу до навчання слід використовувати ілюстративні матеріали, які викликають у дитини інтерес, а потім поступово переходити до обговорення їх англійською мовою. Використання мультимедійних матеріалів, аудіо та відео допомагає підтримувати увагу та робить процес навчання ефективнішим. Завдяки інтерактивним методам навчання діти розвивають соціальний інтелект, навчаються орієнтуватися в соціальних ситуаціях та впевнено взаємодіяти з іншими.

Висновки. Таким чином, дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами вимагає комплексного підходу, що охоплює як педагогічні,

так і технологічні складові. Надзвичайно важливим є створення комфортного освітнього середовища, адаптація методів викладання з урахуванням індивідуальних потреб учнів та активне впровадження інтерактивних технологій. Результати аналізу доводять, що використання цифрових платформ, застосування аудіо- та візуальних матеріалів, коротких завдань і гейміфікованих методик значно підвищує ефективність навчання. Збереження толерантного та доброзичливого ставлення, врахування когнітивних і психологічних особливостей кожного учня сприяє не лише формуванню англomовної компетентності, а й розвитку соціальних навичок, підвищенню мотивації та формуванню позитивного ставлення до освітнього процесу. Ці позитивні зміни не лише підвищують успішність школярів, але й формують основу для створення культури співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, сприяючи саморозвитку, самореалізації та успішній соціалізації учнів.

Отже, запропоновані у статті методики можуть стати ефективним інструментом удосконалення освітнього процесу, зокрема у дистанційному форматі. Перспективним напрямком подальших наукових досліджень є розробка підходів до оптимізації використання цифрових ресурсів з метою більш глибокої індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Я. (2019). Використання цифрових технологій у процесі навчання англійської мови в початковій школі. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 83(I), 481-489 с. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/116>
2. Бреус О.Д., & Деяк Ю.М. (2024). Методичні проблеми дистанційного навчання майбутніх економістів англійської мови фахового спрямування. Інноваційна педагогіка. Випуск 76, с. 78-81. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/76/18.pdf>
3. Власюк, І. (2021). Особливості сучасного англomовного читання учнів старших класів засобами інноваційних технологій (STEM-технології). Актуальні питання гуманітарних наук. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених. Видавничий дім "Гельветика", 1(36), с. 252-258. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/36_2021/part_1/36-1_2021.pdf
4. Вільхова, І. С. (2024). Використання цифрових ресурсів та платформ для підвищення рівня володіння англійською мовою. Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / за заг. ред. Білоусова Н. В., Філоненко О. С. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, с. 33-36. URL: <http://www.ndu.edu.ua/storage/2024/.pdf>
5. Ігнатова О., Жовнич О. (2021). Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії. Молодь і ринок. №5 (191). С. 114-119. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.237039>
6. Круглий, Д. (2020). Принципи викладення навчальних матеріалів для платформ дистанційної освіти. Social Work and Education. 7(3), с. 514–523
7. Лозинська, Л.Ф., Липченко, Т.С., & Усик, Л.М. (2021). Вплив дистанційної форми вивчення англійської мови на професійну підготовку фахівців з інформаційних технологій. Інноваційна педагогіка. Випуск 39, с. 175 - 178. URL: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2021/39/37.pdf>
8. Пашенко, О.В., Гриценко, І.А., & Софій, Н.З. (2012). Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу. Навчально-методичний посібник. Київ: Арт Економі. с. 47.
9. Положення про дистанційне навчання. Міністерство освіти і науки України (Наказ №466 від 25.04.2013).
10. Христич, Н. (2023). Освітні веб-сайти як засіб формування комунікативної компетентності учнів старших класів у курсі вивчення предмета «Англійська мова». Professional Education: Methodology, Theory and Technologies, 17, с. 216. URL: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2023-17-203-227>
11. Чорнобай, В. Г. (2020). Інтерактивне навчання англійської мови: комунікативні ігри, таблиці та схеми. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки, 1(19), с. 362-369. URL: <https://dspace.dsau.dp.ua/handle/123456789/3189>

12. Шапочка, К. А. (2015). Сучасні підходи до вивчення іноземної мови школярами з особливими освітніми потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 12(14), с. 133-136. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/563>
13. Шевчук, П., & Фенрих, П. (2005). Інтерактивні методи навчання: навчальний посібник. Щecin – Львів: WSAP. 170 с. URL: https://nmc-pto.rv.ua/DOK/IMN_2005.pdf
14. ЮНЕСКО. (2005). Рекомендації для інклюзії: забезпечення доступу до освіти для всіх.
15. Янковець, А.В., & Янковець, О.В. (2020). Особливості проведення онлайн-занять з іноземної мови із застосуванням сервера в умовах дистанційного навчання. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки, 23(4), с. 327-339. doi: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v23i4.590>
16. Crystal, D. (2012). Language and the Internet. Cambridge University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
17. Dooly, M., & O'Dowd R. (2020). Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication (2nd ed., p. 15). London. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003036210-28/>
18. Inclusive practices in English language teaching. Oxford University Press. (n.d). p. 48. <https://www.oup.com.cn/test/inclusive-practices-in-english-language-teaching.pdf>
19. TeachingEnglish: Inclusive classrooms. . British Council. (n.d.). Course. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/training/teachingenglish-inclusive-classroom>
20. Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (Ed.), Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=ijVjT4aAtpQC&pg>

УДК: 373.5.091.31-059.2:808.545

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-56-64

Олексій Нечипорук, *магістр,*
кафедра англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
alex.nechyporuk0@gmail.com
Вадим Нечипорук, *асистент кафедри*
германської філології, перекладу та
зарубіжної літератури,
Вінницького державного педагогічного університету
імені Коцюбинського

ВПЛИВ СТРАТЕГІЙ СПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА НАВИЧКИ РОЗУМІННЯ ПРОЧИТАНОГО

Анотація. У цій статті досліджується вплив групового навчання на розуміння прочитаного учнями, а також необхідність інтерактивних стратегій для покращення знань. Дослідження показують, що вчителі, які використовують кооперативне навчання, групові проекти та взаємодію з учнями, покращують розуміння прочитаного і залучають учнів до читання. Результати показують, що кооперативне навчання покращує читання за рахунок кращого збереження пам'яті, критичного мислення та активного залучення, а отже, зміцнює пам'ять.

Дослідження розглядає психологічні та когнітивні переваги групового навчання і показує, що контакт з однолітками покращує збереження пам'яті та розуміння. Завдяки навчанню за допомогою однолітків учні можуть розвивати своє критичне мислення, брати участь у групових дискусіях та вміння чітко формулювати свої погляди. Розвиток цих навичок не лише допомагає дітям досягти успіху в навчанні, а й готує їх до реального світу, в якому ефективна комунікація та робота в команді є життєво необхідними.

На додаток до зрозумілих теоретичних концепцій, дослідження представляє практичні способи впровадження спільного навчання в кількох класах. У ньому перераховані стратегії та інструменти, які вчителі можуть використовувати для створення умов, придатних для групового навчання, що принесе користь учням як у фізичному, так і в онлайн середовищі. Завдяки запланованим груповим проектам, інтерактивним читальним сесіям та взаємному оцінюванню викладачі можуть створити цікаве та мотивуюче навчальне середовище, яке покращує розуміння прочитаного, критичне мислення та словниковий запас. Завдяки активній участі,

різноманітним точкам зору та вдосконаленню навичок аналізу й інтерпретації текстів такий підхід до співпраці допомагає учням критично оцінювати й розуміти тексти як в академічному, так і в практичному контексті. З метою покращення як розуміння, так і академічної успішності, дослідження підкреслює необхідність застосування стратегій читання, орієнтованих на учня.

Ключові слова: *спільне навчання, розуміння прочитаного, групові дискусії, взаємодія з однолітками, кооперативне навчання, активне залучення, критичне мислення.*

Nechyporuk O., master of the
Department of English Language and Teaching Methodology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
alex.nechyporuk0@gmail.com

Nechyporuk V. K.
Assistant of the Department of Germanic Philology,
Translation and Foreign Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

IMPACT OF COLLABORATIVE LEARNING STRATEGIES ON READING COMPREHENSION SKILLS

Abstract. The impact of group study on the reading comprehension of pupils is investigated in this article, together with the need for interactive strategies to improve knowledge. Studies show that teachers using cooperative learning, group projects, and peer interactions improve the reading comprehension and involvement of their pupils. The results show that cooperative learning improves reading by means of increased memory retention, critical thinking, and active engagement, therefore strengthening the memory.

The research looks at the psychological and cognitive advantages of group study and shows that peer contact improves memory retention and comprehension. Pupils are able to increase their critical thinking, engagement in group discussions, and ability to articulate their views in a clear manner through the use of peer-assisted learning. Learning these abilities not only helps children succeed academically but also gets them ready for the real world, in which effective communication and teamwork are absolutely vital.

In addition to providing straightforward theoretical concepts, the research presents practical ways for implementing collaborative learning across several classes. It lists strategies and tools teachers could use to create a setting fit for group learning, therefore benefiting pupils in both physical and online environments. Through planned group projects, interactive reading sessions, and peer reviews, educators can create an interesting and motivating learning environment that improves reading comprehension, critical thinking, and vocabulary. Through active participation, varied viewpoints, and improved text analysis and interpretation skills, this cooperative approach helps children to critically evaluate and understand texts in both academic and practical settings. For the purpose of enhancing both comprehension and academic performance, the research emphasizes the need to employ reading strategies that are oriented on the learner.

Key words: *Collaborative learning, reading comprehension, group discussions, peer interaction, cooperative learning, active engagement, critical thinking.*

Постановка проблеми. Хоча розуміння прочитаного, безумовно, важливе для академічного успіху, багатьом учням важко правильно розуміти й оцінювати тексти. Часто традиційні підходи до викладання не забезпечують повного залучення учнів або заохочення до поглиблених знань. Хоча групові дискусії та взаємодія з однолітками є одними з методів спільного навчання, рекомендовані як можливі способи вирішення цієї проблеми, існує мало емпіричних даних про їхній конкретний вплив на покращення навичок розуміння прочитаного в середній освіті. Дана стаття намагається заповнити цю прогалину.

Метою статті є дослідити, як групові бесіди та взаємодія з однолітками можуть покращити академічну успішність за допомогою підходів до спільного навчання, а отже, покращити навички розуміння прочитаного серед учнів середньої школи.

Особливо у сфері розуміння прочитаного, підходи до кооперативного навчання викликають великий інтерес завдяки своїй здатності покращувати академічну успішність учнів. Ці підходи допомагають учням глибше взаємодіяти з книжками та розвивати навички критичного мислення, необхідні для розуміння складного змісту, заохочуючи взаємодію та спільне вироблення знань. Використовуючи теоретичні моделі та емпіричні дані, у цій статті досліджуються навички розуміння прочитаного за допомогою підходів до навчання у співпраці. Щоб оцінити їхню ефективність у середовищі середньої освіти, дослідження зосередиться на кількох стратегіях, серед яких бесіди з однолітками, кооперативне навчання та робота в групах.

Фундаментальною здатністю, що дозволяє учням розуміти й оцінювати письмові матеріали, є розуміння прочитаного. Розвиток читацької компетентності є особливо складним у рамках викладання англійської мови як іноземної, оскільки ця навичка є багатогранною і вимагає декодування, знання лексики, фонові інформації та здатності виводити значення (Lin Wu, Valcke, & Keer, 2019). Критики традиційних методів навчання читання, зокрема керованих учителем занять і самостійного читання, вказують на їхню обмежену здатність сприяти активній участі та груповому навчанню (Sadiku, 2015). Тому вчителі дедалі більше звертають увагу на методи кооперативного навчання, які, як вважається, мають значні переваги у підвищенні рівня розуміння прочитаного за рахунок залучення та мотивації класу.

Розуміння читання - це багатогранний когнітивний процес, який включає в себе кілька процесів, зокрема увагу, пам'ять та аналітичне мислення. Увага є першою фазою розуміння прочитаного, оскільки вона впливає на здатність учня зосередитися на тексті. Нехтування достатньою увагою може призвести до упущення важливої інформації з тексту, що може призвести до плутанини. Увага відіграє життєво важливу роль у ситуаціях спільного навчання, оскільки учні беруть участь у групових дискусіях та обмінюються ідеями, тим самим підвищуючи свою концентрацію на змісті (Chen, 2021). Увага спрямовує когнітивні ресурси на найбільш релевантні розділи тексту, полегшуючи його розуміння.

Пам'ять є важливим елементом, який впливає на розуміння прочитаного. Під час роботи з текстом учні використовують свою короточасну і довготривалу пам'ять, щоб зберігати і пригадувати інформацію. Спільна робота, наприклад, групові дискусії, покращує збереження інформації в пам'яті, надаючи учням можливість ознайомитися з різними поглядами, а отже, сприяє ефективнішому збереженню знань (Galle et al., 2022). Крім того, пам'ять необхідна для інтеграції інформації з різних частин тексту, що дозволяє учням розвивати цілісне розуміння.

Аналітичне мислення необхідне для інтерпретації тексту. Цей процес передбачає оцінювання та формулювання висновків щодо предмета, що часто заохочується в середовищі спільного навчання. Учні заохочують критично оцінювати книгу, розпитувати один одного і поглиблювати своє розуміння через

групові дискусії. Таке соціальне залучення пропонує глибшу інтерпретацію, яка може не виникнути під час самостійного читання (Pinninti, 2024). Коли учні формулюють і обґрунтовують свої погляди перед однолітками, вони залучаються до мислення вищого порядку, що значно покращує розуміння. Когнітивні системи, зокрема увага, пам'ять та аналітичне мислення, тісно пов'язані між собою у процесі покращення розуміння прочитаного, особливо в контексті спільного навчання.

Групова дискусія - це один із відомих методів співпраці, який мотивує учнів брати участь у розмовах, пов'язаних із текстом, обмінюватися думками та ставити під сумнів прочитане один одним. Групові бесіди допомагають учням уточнити свої знання, дослідити кілька точок зору та вдосконалити інтерпретацію тексту, а отже, покращити його розуміння. Групові дискусії дають учням можливість висловити свої ідеї, звернути увагу на інших і сформувати більш комплексні знання з предмета завдяки їхньому партисипативному характеру (Pinninti, 2024). Оскільки учні повинні відстоювати свої погляди і зважувати інші точки зору, така соціальна активність не лише покращує розуміння, але й розвиває критичне мислення.

Багато досліджень підтвердили, наскільки добре групові бесіди покращують розуміння прочитаного. Учні, які брали участь у групових бесідах, продемонстрували краще розуміння і запам'ятовування, ніж ті, хто навчався наодинці. Спільний характер бесід мотивує учнів брати на себе відповідальність за свою освіту, а отже, сприяє більшій залученості. Групові бесіди також знайомлять учнів з різними точками зору та аналітичними методами, допомагаючи їм глибше зрозуміти текст (Galle et al., 2022). Цей кооперативний метод відображає реальне спілкування, в якому люди часто співпрацюють, щоб проаналізувати складний матеріал і вирішити труднощі.

Окрім групових дебатів, було продемонстровано, що методи кооперативного навчання, такі як метод «Дзига», сприяють покращенню навичок розуміння прочитаного. Згідно з підходом Jigsaw, текст розбивається на частини, кожен член групи відповідає за вивчення та презентацію решті групи своєї частини тексту (Chen, 2021). Оскільки знання кожного учня допомагають групі досягти успіху в цілому, цей метод сприяє співпраці та взаємозалежності. Дослідження показують, що підхід «Дзига» може бути дуже успішним для покращення розуміння прочитаного, оскільки він мотивує учнів до більш повної взаємодії з матеріалом та уможливорює взаємонавчання, а отже, поглиблює їхні знання.

Хоча внутрішня мотивація є базовим компонентом усіх навчальних процесів, вона особливо важлива в контексті спільного навчання для покращення розуміння прочитаного. Під час навчання у звичайному, індивідуальному середовищі деяким учням може бути важко брати повноцінну участь у класі. З іншого боку, групові проекти покращують природне прагнення учнів до співпраці в умовах кооперативного навчання (Chen, 2021). Надаючи першочергового значення груповим зусиллям, спрямованим на досягнення

спільних цілей, кооперативне навчання підвищує залученість та ентузіазм учнів у навчанні.

Навчальне середовище співпраці, яке підвищує мотивацію, залежить від взаємин між однолітками в рамках групових проєктів. Групові проєкти надають учням переваги, оскільки вони заохочують взаємодію, обмін ідеями та різнобічне вивчення певних творів. Такий контакт покращує навчальний процес і робить його більш захопливим і веселим, оскільки учнів все більше заохочують до співпраці та обміну ідеями замість того, щоб працювати наодинці (Pinninti, 2024.). Робота в групах і бачення впливу індивідуальних зусиль на загальний результат допомагає учням стати більш відповідальними. Учні, які працюють разом, щоб покращити свої знання матеріалу, відчують гордість і успіх, що допомагає посилити їхній природний потяг до навчання.

Завдяки кооперативному навчанню учні також отримують часті коментарі від однолітків. За допомогою схвалення чи конструктивної критики з боку інших учнів заохочують розвивати свої когнітивні та аналітичні здібності (Galle et al., 2022). Коли учні вважають, що їхні однокласники зацікавлені в їхньому внеску і заохочують його, вони з більшою ймовірністю будуть ділитися своїми ідеями та брати участь у групових проєктах. Коли однолітки надають позитивні відгуки, учні можуть мати більше впевненості та бажання взаємодіяти з матеріалами для читання.

Важливим компонентом мотиваційних аспектів спільного навчання є зростаюче залучення учнів до групового розв'язання проблем. Учні можуть окремо читати задані частини книги або брати участь у спільному читанні, після чого відбувається групове обговорення, реакція чи аналіз. На відміну від індивідуальних завдань, такі завдання вимагають більш критичного мислення, творчого підходу до вирішення проблем і відмінної комунікації між учнями. Здобувачі освіти, які належать до групи і зацікавлені в її успіху, мають більше бажання досягати найкращих результатів (Berzener & Deneme, 2021). Учні, які беруть активну участь у навчанні, а не просто поглинають його, з більшою ймовірністю запам'ятають і зрозуміють більший відсоток своїх курсів.

Природне задоволення від допомоги в досягненні групової мети підкреслює внутрішню мотиваційну силу групового навчання. Коли діти відчують, що їхні зусилля цінують і визнають їхні колеги, вони з більшою ймовірністю продовжуватимуть займатися темою. Коли учні досягають мети, вони відчують спільний успіх, що надихає їх працювати старанніше і краще засвоювати матеріал у групових проєктах. Особливо важливим є відчуття успіху в розумінні прочитаного, оскільки труднощі змісту можуть деморалізувати учнів (Mogea, 2023). Коли учні сприймають власний розвиток у групових проєктах, вони з більшою ймовірністю покращують свою успішність і краще ставляться до теми.

Ще одна перевага спільного навчання полягає в тому, що учні виявляють більше бажання вчитися, коли їм надається можливість взаємодіяти з однокласниками під час застосування різних підходів до розуміння прочитаного.

Обговорюючи твір з однокласниками та оцінюючи багато інтерпретацій одного й того ж змісту, учні можуть розвивати свіжі ідеї та перспективи. Наявність кількох точок зору спонукає учнів глибше взаємодіяти з літературою та покращувати її розуміння (Gálvez & Del Campo, 2023). Коментарі однолітків допомагають учням удосконалювати техніку читання, а отже, мотивують їх розвивати свої здібності до розуміння.

Надання учням більшого контролю в навчанні допомагає підкреслити необхідність мотивації. В умовах спільного навчання учні можуть мати більшу свободу у виконанні завдань з читання. Коли учні допомагають формувати власний освітній досвід і зацікавлені в результатах, вони, ймовірно, мають більшу мотивацію до навчання. Коли учні мають контроль над власним навчанням, їхня ініціативність і постійна залученість зростають.

Підхід STAD (Student Teams Achievement Divisions) Славіна в експериментальному дослідженні, ще більше підкреслюють, як кооперативне навчання покращує розуміння прочитаного. Результати показали, що учасники груп спільного навчання продемонстрували кращі навички розуміння та вирішення проблем, ніж їхні однолітки, які навчалися на звичайних курсах. На думку авторів, кооперативний характер підходу STAD допомагає учням підтримувати один одного в навчанні, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу (Berzener & Deneme, 2021). Завдяки поясненням однолітків учні можуть заповнити прогалини в знаннях, прояснити питання і підтвердити своє розуміння, співпрацюючи.

Взаємовідносини з однолітками мають більш загальну функцію у спільному навчанні, ніж просто групові проекти та методи. Рефлексивне ведення щоденника і стратегічне читання в співпраці з однолітками є успішними методами для підвищення розуміння прочитаного. Учні співпрацюють у цьому методі, створюючи плани читання і записуючи в щоденник свої роздуми про методи розуміння прочитаного. Рефлексивна діяльність допомагає учням краще усвідомити свою техніку читання і дає їм змогу змінити своє розуміння. У цьому сенсі співпраця з однолітками пропонує глибокі коментарі, які дозволяють учням вдосконалювати свої плани і вчитися в інших (Mogea, 2023). Такий підхід не лише допомагає зрозуміти, але й розвиває метакогнітивну обізнаність, яка необхідна для компетентного читання.

Кооперативне навчання значно покращує соціальну взаємодію, емпатію та роботу в команді, а також когнітивний розвиток. Групові проекти дозволяють учням вести дискусії та обмірковувати своє розуміння прочитаних матеріалів. Таке середовище співпраці сприяє розвитку емпатії, оскільки діти повинні слухати і розуміти точки зору інших, тим самим сприяючи сприйняттю інших ідей (Beresten & Pliushchai, 2021). За допомогою бесіди учні поглиблюють свої знання та розвивають важливі соціальні навички, такі як активне слухання та конструктивна критика. Навчальне середовище співпраці заохочує соціальну взаємодію, а отже, допомагає учням будувати стосунки та розвивати почуття спільноти. Завдяки співпраці та обміну ідеями учні цінують зусилля один одного,

а отже, покращують свої навички спілкування та роботи в команді (Kien & Nghia, 2023). Такі стосунки сприяють створенню турботливого навчального середовища, в якому учні почуваються вільно, висловлюючи свої думки та ідеї, що є необхідним для інтелектуального та особистісного зростання (Gálvez & Del Campo, 2023). Це важливі життєві навички, які також дають учням можливість обговорювати інші точки зору і долати труднощі.

Однією з важливих психосоціальних якостей, яку розвиває групове навчання, є емпатія. Під час групових дискусій діти повинні враховувати, як інші бачать та інтерпретують матеріал, тим самим покращуючи свою здатність розуміти чужі емоції та точки зору (Chen, 2021). Така емпатична участь покращує емоційний інтелект, який, окрім розуміння, має важливе значення для ефективної співпраці та комунікації. Крім того, спільні навчальні проєкти підвищують впевненість і самооцінку учнів. Учні діляться своїм розумінням матеріалу в групах і отримують коментарі від однолітків, які можуть підтримати їхню точку зору, а отже, надихають на додаткову участь (Mogea, 2023). У групових умовах позитивне підкріплення може допомогти учням відчувати впевненість у своїх здібностях, тим самим покращуючи весь навчальний процес.

На додаток до соціальних та емоційних переваг, середовище навчання у співпраці допомагає розвивати навички співпраці. Спільна робота над досягненням спільних цілей допомагає учням правильно розподіляти свій час, керувати ним і допомагати один одному у вирішенні проблем. Ці навички співпраці важливі не лише в класі, а й у реальних ситуаціях, адже успіх зазвичай залежить від групових зусиль. Окрім академічних досягнень, психологічні аспекти кооперативного навчання є важливими для набуття соціальних, емоційних навичок та навичок роботи в команді (Berzener & Deneme, 2020). У груповому середовищі взаємодія, емпатія та робота в команді допомагають формувати почуття спільноти та приналежності, що сприяє кращому розумінню та особистісному розвитку учнів. Крім того, що кооперативне навчання розвиває життєво важливі навички, корисні як в академічному, так і в професійному середовищі, воно також покращує розуміння прочитаного.

М'які навички - такі як комунікація, робота в команді та вирішення проблем - які є абсолютно необхідними для академічного та професійного успіху - також допомагають покращити підходи до кооперативного навчання. Покращення як академічних, так і особистісних компетенцій критично залежить від викладання англійської мови - особливо в середніх школах. Кооперативний характер читацької діяльності дозволяє учням розвивати ці м'які навички, одночасно підвищуючи їхню лінгвістичну компетентність. Наприклад, групові проєкти дозволяють учням обговорювати зміст, працювати над конфліктами та спільно вирішувати проблеми, пов'язані з розумінням (Kien & Nghia, 2023). Окрім вивчення мови, такі зустрічі допомагають розвивати особистість та брати участь у соціальній взаємодії.

Крім того, використання цифрових технологій у груповому навчанні додало свіжих ракурсів до навчання розуміння прочитаного. Використання

цифрових інструментів та онлайн-платформ стало більш поширеним в останні роки, оскільки вони надають учням можливість працювати і розподіляти ресурси поза межами звичайної аудиторії. Надаючи учням більше свободи і доступу до різноманітних навчальних ресурсів, середовища для спільного навчання онлайн, в тому числі перевернуті класи, можуть покращити розуміння прочитаного (Wang, 2023). Інтеграція цифрових технологій, необхідна для покращення розуміння прочитаного в цифрову епоху, сприяє активному залученню, спрощує комунікацію і допомагає побудувати саморегульоване навчання, яке перебуває на стадії розробки.

Хоча методи кооперативного навчання мають багато переваг, їхнє застосування пов'язане з певними труднощами. Однією з них є потреба в ефективному управлінні групою та здатності створити інклюзивну і мотивуючу атмосферу в класі. Учні можуть зіткнутися з труднощами в груповій динаміці, зокрема з нерівномірним залученням, розбіжностями або різним ступенем володіння матеріалом. Якщо ці труднощі не долати належним чином, вони можуть поставити під загрозу успіх кооперативного навчання (Beresten & Pliushchai, 2021). Щоб подолати ці труднощі, вчителі повинні ретельно планувати групові заняття, встановлювати чіткі цілі та пропонувати рекомендації щодо успішної комунікації та командної роботи.

Різноманітність навчальних уподобань і здібностей учнів створює ще одну складність. Хоча деякі учні можуть надавати перевагу індивідуальному навчанню або намагатися брати участь у групових дискусіях, не всі учні процвітають у груповому середовищі. Вчителі повинні використовувати різноманітні тактики викладання, щоб врахувати різні стилі навчання і гарантувати, що кожен учень отримає користь від можливостей групового навчання (Gálvez & Del Campo, 2023). Вчителі можуть створити інклюзивне середовище, яке сприятиме розумінню прочитаного кожним учнем, пропонуючи різноманітні види навчальної діяльності та допомагаючи тим, хто потребує додаткової допомоги.

Висновки. Загалом, методи кооперативного навчання досить добре впливають на здатність до розуміння прочитаного. Заохочуючи активність, підтримку однолітків і критичне мислення, ці методи дають змогу учням глибше взаємодіяти з книжками та розширюють їхні різноманітні навички розуміння. Групові проекти, стратегії спільного навчання та співпраця з однолітками допомагають покращити розуміння прочитаного, надаючи учням можливість обмінюватися думками, пояснювати помилкові тлумачення та допомагати один одному у навчанні. Більше того, включення цифрових інструментів у контекст спільного навчання відкриває нові можливості для покращення розуміння в епоху цифрових технологій. Хоча ці підходи пов'язані з певними труднощами, ретельна підготовка і диференціація можуть допомогти гарантувати, що кожен учень отримає користь від можливостей спільного навчання. Спільне навчання залишатиметься корисною технікою для покращення читацьких навичок учнів і

підготовки їх до майбутнього академічного та професійного успіху в міру того, як змінюватимуться освітні підходи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Beresten, O. Y., & Pliushchai, O. O. (2021). Group work at a foreign language lesson. *Bulletin of Alfred Nobel University Series "Pedagogy and Psychology,"* 2(22), 177–183. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-20>
2. Berzener, Ü. A., & Deneme, S. (2021). The effect of cooperative learning on EFL learners' success of reading comprehension: An experimental study implementing Slavin's STAD method. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(4), 90–100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1313496>
3. Chen, R. (2021). A review of cooperative learning in EFL classroom. *Asian Pendidikan*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.53797/aspen.v1i1.1.2021>
4. Galle, S. A., Alaku, M. E., & Paul, V. (2022). Effect of group discussion on senior secondary school students' English language comprehension achievement and retention in Kefir, Nasarawa state. *International Journal of Power and Energy Systems*, 4(7), 79–92. https://www.researchgate.net/publication/360728236_EFFECT_OF_GROUP_DISCUSSION_ON_SENIOR_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS_ENGLISH_LANGUAGE_COMPREHENSION_ACHIEVEMENT_AND_RETENTION_IN_KEFFI_NASARAWA_STATE
5. Gálvez, J. D., & Del Campo, M. (2023). Strengthening reading competence in English using a reading comprehension module. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 229–243. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.101251>
6. Kien, L. T., & Nghia, T. L. H. (2023). The contribution of English language education to students' development of soft skills and personal attributes. In T. L. H. Nghia, L. T. Tran, & M. T. Ngo (Eds.), *English Language Education for Graduate Employability in Vietnam* (pp. 165–184). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-4338-8_8
7. Moge, T. (2023). Improving students' reading comprehension through group discussion technique. *Jurnal Pendidikan Dan Sastra Inggris*, 3(1), 91–102. <https://doi.org/10.55606/jupensi.v3i1.1241>
8. Pinninti, L. R. (2024). The impact of peer-collaborative strategic reading and reflective journal writing on orchestrated reading strategy use and comprehension. *Teaching English as a Second or Foreign Language--TESL-EJ*, 27(4). <https://doi.org/10.55593/ej.27108a3>
9. Wang, Y. (2023). Enhancing English reading skills and self-regulated learning through online collaborative flipped classroom: A comparative study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1255389>

УДК 82.09(4) + 392.3

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-64-76

Інесса Анікіна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри
прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID ID: 0000-0003-2760-8422

aiv.777@ukr.net

Тетяна Мельник, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0002-2258-7389
Scopus-Author ID: 585199722000
tatiana.n.melnik@gmail.com

ЕВОЛЮЦІЯ ЖІНОЧОГО ОБРАЗУ В КЛАСИЧНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті здійснено комплексний аналіз еволюції жіночого образу в класичній зарубіжній літературі крізь призму змін художніх типажів, ціннісних орієнтацій і соціокультурного контексту. Об'єктом дослідження виступають трагедія Вільяма Шекспіра «Отелло», роман Джейн Остін «Гордість і упередження», роман Гюстава Флобера «Пані Боварі», роман Вірджинії Вулф «Місіс Делловей» та роман Сильвії Плат «Під скляним ковпаком». У межах аналізу шекспірівської трагедії «Отелло» наголошено на багатозначному характері образу Дездемони, який уособлює водночас вірність, наївність і жертвність. Автори статті розкривають, як наративна структура твору та патріархальна модель соціального устрою позбавляють героїню права на суб'єктність, підкреслюючи її вразливість у межах чоловічих проєкцій і насильства. У романі «Гордість і упередження» Джейн Остін подано нову модель жіночої суб'єктності, уособлену в постаті Елізабет Беннет. Через її інтелектуальну автономію, емоційну незалежність і здатність до критичного мислення простежується поступова емансипація жіночої свідомості. Особлива увага зосереджена на переосмисленні інституту шлюбу, який у творі набуває етичного наповнення, що контрастує з домінантною соціально-економічною інтерпретацією. Образ Емми Боварі, центральної героїні однойменного роману Г. Флобера, репрезентує амбівалентну модель жіночої ідентичності в контексті конфлікту між романтизованими уявленнями про життя та суворою реальністю провінційного побуту. Її внутрішній розрив між бажанням і дійсністю, а також залежність від художньої ідеалізації виявляють глибинні суперечності жіночого досвіду в буржуазному суспільстві. Особливу увагу приділено романам «Місіс Делловей» Вірджинії Вулф та «Під скляним ковпаком» Сильвії Плат як творам, у яких фокусується увага на екзистенційному конфлікті між зовнішнім образом і внутрішніми емоційними потребами жінки. Аналіз образу Кларисси Делловей засвідчує зміну парадигми жіночого зображення: за соціально схваленою роллю господині й матері приховується глибоке відчуття самотності, сумнівів і туги за втраченими можливостями. Використання техніки внутрішнього монологу й фрагментарної структури дозволяє розкрити складну структуру жіночої психіки та критичне осмислення нею власної ролі в патріархальному суспільстві. Образ Естер Грінвуд з роману Сильвії Плат репрезентує кульмінацію внутрішньої драми, де психічні страждання постають не лише як індивідуальна, а й як соціально зумовлена реакція на структурні обмеження жіночої реалізації. Порівняльний аналіз жіночих образів у літературній традиції XIX–XX століть засвідчує перехід від етично цілісних, проте беззахисних постатей (Дездемона), до автономних, критично мислячих героїнь (Елізабет Беннет), а згодом – до глибоко конфліктних, рефлексивних суб'єктів (Емма Боварі, Кларисса Делловей, Естер Грінвуд).

Ключові слова: зарубіжна література, жіночий образ, патріархальні норми, літературна ідентичність, соціальний контекст, гендерна нерівність.

EVOLUTION OF THE FEMALE IMAGE IN CLASSICAL FOREIGN LITERATURE

Inessa Anikina, PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Applied Linguistics, Foreign Literature and Journalism, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0003-2760-8422

aiv.777@ukr.net

Tetiana Melnyk, PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Germanic Philology, Translation and Foreign Literature, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-2258-7389
Scopus-Author ID: 58519972200
tatiana.n.melnik@gmail.com

The article presents a comprehensive analysis of the evolution of the female image in classical foreign literature through the lens of shifting artistic archetypes, value orientations, and sociocultural context. The study focuses on William Shakespeare's tragedy Othello, Jane Austen's novel Pride and Prejudice, Gustave Flaubert's Madame Bovary, Virginia Woolf's Mrs. Dalloway, and Sylvia Plath's The Bell Jar. Within the analysis of Shakespeare's Othello, special attention is paid to the polysemous nature of Desdemona's character, which simultaneously embodies loyalty, naivety, and self-sacrifice. The authors reveal how the narrative structure of the play and the patriarchal model of social order deprive the heroine of subjectivity, emphasizing her vulnerability within the confines of male projections and violence. In Pride and Prejudice, Jane Austen introduces a new model of female subjectivity embodied in the figure of Elizabeth Bennet. Her intellectual autonomy, emotional independence, and capacity for critical thinking reflect the gradual emancipation of

female consciousness. Particular focus is given to the rethinking of the institution of marriage, which in the novel acquires ethical significance, contrasting with the dominant socio-economic interpretation. Emma Bovary, the central character in Flaubert's eponymous novel, represents an ambivalent model of female identity in the context of a conflict between romanticized notions of life and the harsh reality of provincial existence. Her inner division between desire and reality, as well as her dependency on artistic idealization, reveals the profound contradictions of female experience within bourgeois society. Special attention is given to Mrs. Dalloway by Virginia Woolf and *The Bell Jar* by Sylvia Plath, as works that focus on the existential conflict between a woman's outward image and her inner emotional needs. The analysis of Clarissa Dalloway's character demonstrates a shift in the paradigm of female representation: beneath the socially approved role of wife and hostess lies a deep sense of loneliness, doubt, and longing for lost possibilities. The use of the stream-of-consciousness technique and a fragmentary narrative structure allows for the revelation of the complexity of the female psyche and a critical reflection on her role within a patriarchal society. The character of Esther Greenwood in Sylvia Plath's *The Bell Jar* represents the culmination of inner drama, where psychological suffering emerges not only as an individual issue but also as a socially conditioned response to structural limitations on female self-realization. A comparative analysis of female characters in the literary tradition of the 19th and 20th centuries reveals a transition from ethically coherent yet defenseless figures (Desdemona), to autonomous, critically thinking heroines (Elizabeth Bennet), and subsequently to deeply conflicted, reflective subjects (Emma Bovary, Clarissa Dalloway, Esther Greenwood).

Key words: foreign literature, female image, patriarchal norms, literary identity, social context, gender inequality.

Актуальність. Еволюція жіночого образу в класичній зарубіжній літературі є важливим напрямом літературознавчих студій, оскільки саме через трансформацію жіночих персонажів відображаються глибинні зміни культурної свідомості, естетичних норм і соціальних ролей у різні історичні періоди. Аналізуючи художні уявлення про жінку як символ, архетип чи індивідуалізований суб'єкт, дослідники мають змогу простежити механізми формування ідеологічних настанов, що закладалися у літературні тексти, а також встановити зв'язки між літературною образністю та суспільною дійсністю, яка впливала на уявлення про жіночу сутність, моральність і соціальну функцію.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Попри наявність окремих досліджень, присвячених аналізу жіночих персонажів у творах окремих авторів або літературних епох, питання послідовної еволюції жіночого образу в класичній зарубіжній літературі залишається недостатньо узагальненим на міжепохальному рівні. Це створює потребу в комплексному підході до вивчення типології жіночих образів, їх символічного навантаження та ідеологічної функції в різних літературних традиціях. Наукове осмислення цієї проблеми сприятиме не лише поглибленню знань про художню природу жіночого образу, а й дозволить актуалізувати питання гендерної репрезентації у класичному каноні, що має важливе значення для сучасної гуманітарної науки й освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних літературознавчих студіях спостерігається зростаючий інтерес до проблеми типології жіночих образів, що формуються в різні історико-культурні періоди. Дослідники акцентують увагу на розмаїтті художніх втілень жіночої сутності, залежно від ідеологічних, соціокультурних та естетичних домінант епохи.

Зокрема, А. Марків і Р. Манько звертають увагу на широкий спектр жіночих образів у новелах Гі де Мопассана, підкреслюючи, що автор не обмежується репрезентацією страждань жінок, а передає багатство емоційного спектра – від співчуття до іронії, від трагізму до зневаги. За їхніми

спостереженнями, Мопассан зображає жінок як носіїв високих моральних якостей – патріотизму, вірності, здатності до самопожертви. При цьому у творах письменника простежується тенденція до деконструкції традиційних уявлень про соціальну мораль: жінки легкої поведінки іноді виявляються морально вищими за представниць так званого «респектабельного» суспільства, демонструючи більшу людяність і відданість національним ідеалам, тоді як «порядні» матері та дружини можуть бути носіями цинізму і користолюбства навіть у несподіваних ситуаціях (Марків, Манько, 2023, с. 329).

Своєю чергою О. Гальчук здійснила типологічний аналіз жіночих персонажів античної літератури, у межах якого виділила три основні домінанти – моральну, героїчну та естетичну. Ці категорії втілюються у дихотоміях «моральне – аморальне», «подвиг – проступок» та «прекрасне – потворне». У результаті аналізу було виявлено, що античне художнє мислення відображало жінку переважно як об'єкт еротичного уявлення, що зумовлено домінуванням мізогінії у патріархальній культурі античності. Тому жіночий персонаж у цьому дискурсі виступає не як активний суб'єкт, а як репрезентація соціокультурного статусу жінки в умовах чоловічоцентричного світу (Гальчук, 2021, с. 20).

Проблему еволюції жіночого характеру від античності до епохи романтизму досліджує Л. Андропова. Вона акцентує увагу на формуванні архетипних моделей, серед яких важливе місце посідає образ «жінки-войовниці». Цей тип жіночого персонажа виконує системоутворюючу функцію в творах таких митців, як Ф. Шиллер, Вольтер, А. Міцкевич. З позиції ідейно-художнього аналізу окреслено низку провідних типів жіночих образів: жінка-месниця, жінка-спокусниця, Прекрасна Дама, жінка-воїн, що підтверджує політипність жіночої репрезентації в літературі (Андропова, 2023, с. 8).

Іншу концептуальну лінію дослідження жіночого образу представляє І. Накашидзе, яка вказує на сутнісну переоцінку традиційних цінностей у сучасній жіночій прозі. У творчості українських письменниць спостерігається зосередженість на проблемах особистісного становлення жінки, її духовної автономії, пошуку сенсу життя, меж людської свободи та взаємодії з історичним часом. Центальною постаттю виступає образ «нової» жінки – інтелектуально зрілої, самодостатньої, здатної чинити спротив стереотипам і виборювати власну ідентичність. Джерелами художнього осмислення жіночої сутності є фольклор та літературна традиція XIX століття, а основним засобом розкриття внутрішнього світу героїні – опосередковане відображення через зовнішні події та обставини (Накашидзе, 2020, с. 100).

Анікіна І., Мельник Т. стверджують, що література не лише відтворює жіночі історії, а й відображає глибокі соціальні процеси, зокрема ті, що стосуються ролі жінки в суспільстві: «Гендерна проблематика у художніх творах відображає різноманітні аспекти стосунків, ролей та ідентичності у суспільстві, що охоплює стереотипи, соціокультурні очікування, боротьбу за рівність, ідентичність та близькість» (Анікіна І., Мельник Т., 2024. с.51).

У контексті постмодерної парадигми І. Колієва та Т. Купцова наголошують на зміні підходів до репрезентації жіночої суб'єктності. Сучасна література відходить від узагальнених стереотипів, прагнучи реалістичного відображення жіночого досвіду. При цьому відбувається критична ревізія домінантних дискурсів – як внутрішніх, так і зовнішніх щодо жіночої ідентичності. Жінка в сучасному літературному творі не лише постає активним суб'єктом наративу, а й чинить опір традиційним моделям, формуючи нову парадигму художнього зображення жіночої сутності (Колієва, Купцова, 2020, с. 11).

Метою статті є простеження еволюції жіночого образу в класичній зарубіжній літературі крізь призму змін художніх типажів, ціннісних орієнтацій та соціокультурного контексту, у якому формувалася літературна традиція.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом століть жіночий образ у зарубіжній літературі зазнавав істотної трансформації – від узагальнених архетипів до складних психологічно опрацьованих постатей. Ці зміни відображали не лише естетичні зрушення у художній традиції, а й глибші суспільні процеси, зокрема переосмислення ролі жінки у соціумі. Відтак, аналіз літературних персонажів крізь призму еволюції жіночого типажу дає змогу простежити, як трансформувалися уявлення про жіночу суб'єктність, моральний вибір та межі особистої свободи в різні історичні епохи. У цьому контексті показовим є звернення до творів класичної зарубіжної літератури, в яких образ жінки слугує віддзеркаленням як естетичних, так і соціокультурних настанов доби.

Так, у трагедії Вільяма Шекспіра «Отелло» (1603) образ Дездемони відіграє ключову роль у розкритті проблематики становища жінки в умовах патріархального суспільства. Її характер, поведінкові моделі та трагічний фінал уособлюють суперечності жіночого буття, що розгортається на перетині особистої гідності, почуття морального обов'язку та структурних обмежень соціального ладу. Саме в цьому контексті Дездемона репрезентується як багатозначний символ – вірності, наївності та жертви гендерної нерівності, що перебуває в полі чоловічих проєкцій, ревнощів і насильства.

Насамперед, акцент слід зробити на уособленні Дездемоною вірності, яка виходить за межі традиційного уявлення про подружній обов'язок і постає як свідомий моральний вибір. Вона відкрито заявляє про своє кохання до Отелло, попри його чужинецьке походження та осуд з боку батька і венеційського соціуму. У сцені перед сенаторами героїня проголошує: *“That I did love the Moor to live with him, / My downright violence and storm of fortunes / May trumpet to the world”* (Act I, Scene III), тим самим підкреслюючи власну рішучість і здатність до самостійного визначення життєвих пріоритетів. Такий жест є водночас актом особистісного самоствердження в умовах, коли жінка традиційно позбавлена голосу в публічному просторі.

Водночас вияв глибокої моральної цілісності Дездемони вступає в конфлікт з її наївністю, що проявляється у неспроможності критично осмислити

соціальну реальність. Її віра в добродетель оточення та щире бажання відновити репутацію Кассіо не враховують емоційної дестабілізації Отелло та механізмів маніпуляції, які реалізує Яго. Зокрема, її наполегливі прохання щодо Кассіо: *“Why, then, tomorrow night; or Tuesday morn; / On Tuesday noon, or night; on Wednesday morn: / I prithee, name the time, but let it not / Exceed three days...”* (Act III, Scene III), – тлумачаться Отелло як доказ зради. Таким чином, моральна прозорість Дездемони не убезпечує її від хибної інтерпретації, що своєю чергою посилює її вразливість у патріархальній системі координат.

Аналізуючи художню структуру твору, необхідно відзначити, що фундаментальним чинником формування жіночого образу виступає патріархальна модель соціального устрою, в межах якої жіночий голос позбавлений правового й етичного статусу. Дездемона функціонує не як суб'єкт дієвості, а як об'єкт, навколо якого конструюються чоловічі сумніви, рішення та проєкції. В умовах відсутності ефективних механізмів самозахисту її безпека виявляється повністю залежною від волі чоловіків. У сцені смерті вона вимовляє: *“Nobody; I myself. Farewell. / Commend me to my kind lord: O, farewell!”* (Act V, Scene II), фактично намагаючись зняти провину з Отелло. Цей акт крайньої покори демонструє межу жіночої жертвовності, що ґрунтується на глибоко інтеріоризованих уявленнях про підлеглість.

Особливої уваги заслуговує контраст між уявленнями про ідеальну жінку та реальним втіленням жіночої суб'єктності, який структурує уявлення персонажів про моральний порядок. Яго, що репрезентує мізогінний дискурс, висловлює: *“Blessed fig's-end! The wine she drinks is made of grapes: if she had been blessed, she would never have loved the Moor”* (Act II, Scene I), тим самим редукуючи моральну цінність Дездемони до її вибору партнера. Зазначена репліка відображає глибоко вкорінену недовіру до жіночої самостійності та намагання знецінити її емоційну автономію.

Таким чином, Дездемона в шекспірівській трагедії постає як різнозначне художнє втілення жіночого досвіду, сформованого в умовах глибоко ієрархізованого патріархального соціуму. Її образ поєднує моральну гідність, емоційну відкритість і доброзичливість із соціальною вразливістю, яка унеможливорює захист навіть у критичних ситуаціях. Конфлікт між внутрішньою цінністю героїні та зовнішніми обмеженнями жіночого статусу набуває в «Отелло» універсального звучання й зберігає актуальність у сучасному гендерному дискурсі.

У романі Джейн Остін «Гордість і упередження» (1813) тематика жіночого становища отримує новий ракурс інтерпретації, зосереджуючись на поступовому утвердженні інтелектуальної та моральної самостійності жінки. Образ Елізабет Беннет виступає уособленням нового типу героїні, яка, залишаючись вірною традиційним моральним орієнтирам, виявляє здатність до критичного мислення, емоційної автономії та самостійного прийняття рішень. У суспільстві, де шлюб розглядається як економічна необхідність і соціальна угода, її поведінка вказує

на формування нової парадигми жіночої суб'єктності в англійському романі початку XIX століття.

Постать Елізабет Беннет репрезентує концепт жіночої автономії, виразно артикульований уже на початку твору через її критичне ставлення до усталених норм суспільної поведінки. Особливо помітним є її іронічний погляд на прагнення матері якомога швидше влаштувати шлюб доньок, що розглядається як інструмент соціального забезпечення. Інтелектуальна самотійність героїні виявляється в епізоді відмови від шлюбу з містером Коллінзом – рішенні, яке вона ухвалює всупереч економічним і соціальним міркуванням. Слова Елізабет: *“You could not make me happy, and I am convinced that I am the last woman in the world who could make you so”* (Chapter 19), засвідчують, що для неї шлюб є передусім простором для реалізації емоційної й духовної рівності, а не засобом збереження статусу чи безпеки.

Протягом усього нарративу образ Елізабет послідовно контрастує з традиційною уявою про «добродішну» жінку, зведену до мовчазної слухняності та обмеженої функціональності в межах родини. Її діалоги, насичені іронією та гострим розумом, є інструментом як саморефлексії, так і соціальної критики. Це, зокрема, виявляється у її реакції на пиху містера Дарсі: *“I could easily forgive his pride, if he had not mortified mine”* (Chapter 5). Таким чином, образ Елізабет не лише підважує гендерні стереотипи, а й уможливорює переосмислення понять гордості та упередження як взаємозалежних чинників соціальної взаємодії. Для героїні вирішальним чинником вступу до шлюбу є інтелектуальна і моральна рівність, що уможливорює партнерство на засадах взаємоповаги.

З огляду на це, тематика жіночої емансипації в романі пов'язується з внутрішньою свободою особистості, яку авторка виводить із щоденної поведінки героїні. Елізабет вирізняється з-поміж інших жіночих персонажів – Лідії, що імпульсивно тікає з Вікхемом, чи Джейн, яка пасивно очікує дій від Бінглі. Вона послідовно обстоює право на самотійне прийняття рішень, що досягає кульмінації в сцені конфлікту з леді Кетрін де Бур. Її відповідь: *“I am only resolved to act in that manner, which will, in my own opinion, constitute my happiness...”* (Chapter 56) відображає здатність протистояти зовнішньому тиску та захищати особисту автономію навіть перед обличчям ієрархічного авторитету.

Поряд з особистісним виявленням Елізабет, Джейн Остін формує ширший соціокультурний контекст, у межах якого функціонує її героїня. Окрім прагнення до самореалізації вона виявляє елементи морального судження стосовно суспільства, що зумовлює залежність жінки від шлюбу як основного інструменту соціального виживання. Героїня не заперечує значущості шлюбу як суспільного інституту, проте наполягає на його засадничих цінностях – взаємності, симпатії та повазі. Такий підхід набуває ознак раннього феміністичного дискурсу, який, попри романтичну форму художньої репрезентації, виявляє ознаки критичного ставлення до соціального устрою.

У цьому контексті Елізабет Беннет постає як символ трансформації жіночого образу в літературі, що знаменує перехід від традиційної моделі

покірності до модерної моделі самодостатності, інтелектуальної рівності та суб'єктності. Через її мовлення, поведінку та стратегічні життєві вибори Джейн Остін окреслює постать жінки, здатної не лише протистояти гендерним обмеженням, а й ініціювати діалог з патріархальним дискурсом.

Аналогічні мотиви емансипації простежуються в романі Гюстава Флобера «Пані Боварі» (1856), однак вони реалізуються за допомогою іншої художньої стратегії. Образ Емми Боварі відтворює складну, амбівалентну модель жіночої ідентичності в умовах французького провінційного буржуазного середовища середини XIX століття. На відміну від Елізабет, яка чинить активний спротив суспільному тиску, Емма демонструє внутрішній конфлікт між романтизованими очікуваннями та буденністю реального життя. Її несумісність із соціально нав'язаною роллю дружини лікаря відображається в прагненні до естетичного й емоційного досвіду, що перебуває в конфлікті з прозаїчним середовищем її існування.

Цей конфлікт посилюється впливом художньої літератури, яка формує її уявлення про ідеалізоване кохання та витонченість. У відповідному фрагменті роману зазначено: *“She confused in her desire the sensualities of luxury with the delights of the heart...”* (Part I, Chapter 9), що засвідчує прагнення до життя, заснованого на естетичному переживанні, позбавленого соціального підґрунтя для реалізації. Таким чином, внутрішній світ Емми, позначений мріями та фрустрацією, уможливорює художню репрезентацію жіночої суб'єктивності, конфліктної щодо нормативного уявлення про чесноту, обов'язок і соціальну пристосованість.

Зіставлення образів Елізабет Беннет та Емми Боварі дає змогу простежити еволюцію художнього конструювання жіночої суб'єктності: від активного протистояння соціальним нормам до психологічного протесту, позбавленого реальних засобів дії. Обидва образи, попри різні естетичні та соціальні контексти, відображають ускладнення уявлень про жіночу роль у суспільстві та слугують основою для подальшої рефлексії над концептом жіночості в європейській літературній традиції.

У романі Гюстава Флобера «Пані Боварі» також простежується глибокий психологічний конфлікт, зумовлений невдоволенням головної героїні власною повсякденністю, відсутністю емоційного зв'язку з чоловіком і нереалізованими очікуваннями. Ці чинники призводять до стану глибокої фрустрації, що трансформується у внутрішню кризу особистості. Інституція шлюбу, яка в контексті соціокультурної парадигми XIX століття розглядалася як визначальний елемент жіночої долі, у творі набуває ознак психологічного та морального поневолення: *“Before marriage she thought herself in love; but the happiness that should have followed this love not having come, she must, she thought, have been mistaken”* (Part II, Chapter 2). У наведеному фрагменті виразно окреслюється розчарування традиційним уявленням про шлюб як гарант щастя, що не враховує потреб у самореалізації, духовному розвитку та партнерському спілкуванні.

Цей критичний погляд на шлюб як соціальну норму набуває форми ширшої соціальної критики, спрямованої проти обмеженого вибору для жінки в буржуазному суспільстві. У межах наявної системи соціальних ролей жінці відводиться вибір між двома крайнощами – зразковою дружиною або порушницею моральних норм, яка підлягає осуду. Емма Боварі, намагаючись вийти за межі встановленого сценарію, обирає кохання як альтернативну модель самореалізації. Проте її стосунки з Родольфом і Леоном не приносять очікуваного емоційного чи екзистенційного наповнення, що засвідчує повторюваність розчарування: *“She was not happy – she never had been”* (Part III, Chapter 6). У такий спосіб художній конфлікт у романі виявляє глибинну структурну неможливість досягнення жіночого щастя в умовах патріархального порядку, де жіночі переживання і потреби залишаються поза межами суспільного визнання.

Вищою точкою трагізму постає самогубство Емми – вчинок, що постає не лише як індивідуальний акт відчаю, а й як символ цілковитої духовної та інституційної ізоляції жінки. У момент екзистенційної кризи героїня виявляється самотньою перед обличчям внутрішнього краху та байдужості оточення: *“No one was there. Everything was silent. She felt so weary that she let herself fall upon the bed, and sobbed aloud”* (Part III, Chapter 8). Цей епізод метафорично унаочнює беззахисність жінки, що прагне вийти за межі нав’язаного культурного архетипу «ідеальної дружини», однак зіштовхується з відсутністю альтернативної життєвої стратегії.

Отже, образ Емми Боварі репрезентує не лише індивідуальний психологічний злам, а й структурну критику соціальної моделі, у межах якої жіноча самосвідомість і прагнення до самореалізації лишаються маргіналізованими. Її внутрішній конфлікт, прагнення емансипації, емоційна незадоволеність та трагічний фінал виявляють глибинну суперечність між ідеологією патріархального буржуазного суспільства і потребами особистості. У цьому контексті роман Гюстава Флобера постає як художнє свідчення неможливості реалізації жіночого щастя в умовах культурної системи, що знецінює внутрішній світ жінки.

На противагу цьому у романі Шарлотти Бронте «Джейн Ейр» (1847) формулюється концепт жіночого образу, в якому центральними рисами постають моральна цілісність, духовна автономія та прагнення до рівноправних стосунків. Постать Джейн, попри складні життєві обставини та соціальні обмеження, демонструє здатність до самостійного формування власної ідентичності, заснованої на самоповазі, внутрішній стійкості та усвідомленні особистої гідності. Так, жіночий образ у цьому творі репрезентує ідею емансипованої особистості, яка вимагає визнання на рівних засадах у суспільстві, що досі функціонує за патріархальними нормами.

Від самого початку оповіді Джейн постає як героїня з виразним почуттям справедливості й моральною непоступливістю. Її протест проти приниження в домі тітки Рід демонструє ранній вияв внутрішньої гідності: *“I am not deceitful:*

if I were, I should say I loved you; but I declare I do not love you: I dislike you the worst of anybody in the world” (Chapter 4). Така відверта заява, адресована авторитетній постаті, є актом моральної незалежності, що закладає основу подальшої стійкості героїні в протистоянні суспільним очікуванням.

Подальший розвиток персонажа свідчить про послідовність у виборі на користь власної гідності, зокрема у взаєминах з містером Рочестером. Відмова Джейн вступити з ним у позашлюбні стосунки після відкриття його попереднього шлюбу фіксує її внутрішню цілісність: *“I care for myself. The more solitary, the more friendless, the more unsustained I am, the more I will respect myself”* (Chapter 27). Це висловлювання репрезентує принцип духовної автономії, в основі якого – визнання особистої цінності, незалежно від зовнішніх обставин чи емоційних уподобань.

Фінал роману відзначається символічною реалізацією ідеї рівності: повернення Джейн до Рочестера відбувається за нових умов, коли вона здатна виступати як рівна партнерка, а не підлегла. Фраза *“Reader, I married him”* (Chapter 38) набуває особливого значення завдяки активній позиції оповідачки, яка акцентує власну ініціативу в прийнятті рішення. Цей мовний вибір трансформує шлюб з інституційного обов’язку на прояв жіночого агентства, підтверджуючи здатність героїні діяти відповідно до власних переконань.

Таким чином, образ Джейн Ейр у романі Шарлотти Бронте втілює альтернативну модель жіночої ідентичності, засновану на етичній автономії, духовному зростанні та прагненні до взаємоповаги. У порівнянні з образом Емми Боварі, що репрезентує фрустрацію та крах у межах патріархальної системи, постать Джейн демонструє можливість конструктивного подолання соціальних обмежень і ствердження жіночого голосу в культурному дискурсі.

Отже, образ Джейн Ейр уможливорює переосмислення традиційної парадигми жіночності, трансформуючи її в напрямі до суб’єктності, самостійності та внутрішньої гідності. Шлях героїні, що охоплює протистояння приниженню, послідовне дотримання моральних принципів і прагнення до рівноправного кохання, формує альтернативну модель жіночої ідентичності. Ця модель не прив’язана до зовнішніх соціальних маркерів, а ґрунтується на особистісній цілісності та етичній самосвідомості. У межах літературного дискурсу жіночої емансипації роман Шарлотти Бронте відіграє роль концептуального попередника подальших художніх пошуків, репрезентуючи стійкий архетип жінки як морально автономного суб’єкта.

У цьому контексті роман «Місіс Делловей» Вірджинії Вулф, опублікований у 1925 році, репрезентує подальший розвиток жіночого образу в межах модерністської парадигми. Авторка радикально змінює вектор зображення, зосереджуючи увагу не на соціальній боротьбі, а на внутрішньому психоемоційному світі героїні. Кларисса Делловей, на перший погляд, втілює соціально схвалений жіночий ідеал – вона підтримує громадську роль, організовує прийом, виконує обов’язки дружини та матері. Проте за цією зовнішньою відповідністю ховається глибоке внутрішнє відчуження,

екзистенційна тривога і сумнів у правильності зроблених виборів. Показовим є її рефлексивне усвідомлення емоційної самотності: *«Він ніколи не знав, ніколи не міг зрозуміти, наскільки самотньою вона була насправді»*.

Роман «Місіс Деллоуей» розгортає тему психологічного конфлікту між зовнішнім і внутрішнім, між суспільно схваленим образом і справжніми емоційними потребами. Значущим у цьому плані є мотив спогаду про Саллі Сетон – фрагмент минулого, що символізує щирість, емоційну автентичність і відсутність соціальних компромісів. Цей епізод, у якому Кларисса згадує момент поцілунку як «найщасливіший момент її життя», функціонує не лише як інтимна ретроспекція, а як індикатор глибокої потреби у свободі вибору, у тому числі сексуального, що надає текстові сміливого феміністського забарвлення.

Крім того, образ місіс Деллоуей демонструє критичне ставлення до одномірності соціальних ролей жінки. Її свідомість, зосереджена на «укладанні квітів», переживає розрив між внутрішньою складністю і зовнішньою поверховістю. Метафора «фігури у порцеляновому сервізі» втілює відчуження від власної суб'єктності, перетворення жінки на декоративний об'єкт. Проте Вірджинія Вулф не зводить свою героїню до образу жертви. Навпаки, вона змальовує її як особистість, здатну до саморефлексії, внутрішнього спротиву і спроби знайти власний простір дії. Організація прийому, хоч і позірно банальна, у такому контексті набуває символічного виміру – як акт інтелектуального і психологічного самоствердження у межах патріархального суспільного устрою.

Відтак образ місіс Деллоуей уможливорює нову концепцію жіночої суб'єктності, яка не зводиться до соціальних ролей і не заперечує складності внутрішнього досвіду. Через техніку внутрішнього монологу, фрагментарну структуру і наративну полівалентність Вірджинія Вулф конструює психологічно достовірну модель модерністської жінки, яка вже не лише функція, а складна, рефлексивна особистість.

На тлі попередніх творів роман Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» (1963) виокремлюється особливою інтенсивністю психоаналітичного виміру. У центрі оповіді перебуває Естер Грінвуд – молода жінка, яка намагається досягти успіху в межах американського соціального ідеалу жіночої реалізації середини ХХ століття. Попри очевидні здобутки – стажування у престижному журналі в Нью-Йорку – героїня переживає глибоку кризу, пов'язану з відчуттям порожнечі та відсутністю внутрішнього зв'язку з тим, що вважається успіхом. Її визнання – *«Я мала б бути найщасливішою дівчиною у світі, а натомість не почувалася нічим, крім порожнечі»* – ілюструє драматичну розбіжність між зовнішніми очікуваннями і суб'єктивним досвідом.

Такий розрив демонструє структурну дисфункцію моделі жіночої реалізації, що ґрунтується на відповідності патріархальним шаблонам. Через щільний внутрішній монолог, у якому фіксуються думки, сумніви й емоційні реакції, Сильвія Плат репрезентує психічну напругу, яку породжує неможливість автентичного самовираження. Символіка «скляного ковпака», що задає назву

роману, окреслює межу між зовнішнім світом і внутрішнім життям героїні – бар'єр, який одночасно є прозорим і непроникним.

Психічний розлад, через який проходить героїня роману Сильвії Плат «Під скляним ковпаком», розглядається не лише як клінічна, а й як соціально обумовлена реальність. Естер Грінвуд, опинившись у «скляному ковпаку» – метафорі ізоляції, пригнічення й втраченого зв'язку з життям, – символізує становище багатьох жінок, позбавлених голосу та підтримки. Як вона зазначає: *«Я почувалася наче під скляним ковпаком, задушливо, як муха, що борсається без виходу»*. Ця метафора не лише уособлює досвід депресії героїні, а й натякає на структурну обмеженість жіночого існування у суспільстві, яке стигматизує будь-яке відхилення від норми. Таким чином, Сильвія Плат демонструє не тільки індивідуальний, але й культурний вимір психічних страждань жінки, поглиблюючи розуміння соціальних перешкод для її розвитку.

Важливу роль у формуванні жіночого образу в романі відіграє амбівалентне ставлення Естер до інституції шлюбу. Героїня гостро критикує подвійні стандарти, що дозволяють чоловікам мати сексуальний досвід до шлюбу, в той час як жінки повинні залишатися невинними. Вона зазначає: *«Я не бачила жодної логіки в тому, що дівчина має залишатися невинною, а хлопець – ні»*. Це висловлювання виходить за межі особистої рефлексії і набуває соціального контексту, що виявляється як виражений спротив. Жіночий образ тут формується через критичне осмислення суспільних норм, що обмежують жіночу свободу, і виявляється як певна форма емансипації, яка не має характеру відкритої боротьби, але є глибокою внутрішньою опозицією до існуючих уявлень.

Таким чином, у контексті теми «жіночий образ» роман «Під скляним ковпаком» розкриває новий тип жіночої суб'єктності. Сильвія Плат фокусується на психічних переживаннях героїні, її спротиві нормативному ідеалу та пошуках автентичного «я» за межами соціальних конструктів. Через образ Естер Грінвуд авторка виводить наратив про жінку, що виходить за межі побутових чи романтичних сюжетів і переходить до екзистенційного та політичного самозапиту, що є значущим внеском у літературний дискурс про жіночу ідентичність.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнення здійсненого аналізу дозволяє стверджувати, що еволюція жіночого образу в класичній зарубіжній літературі відбувається у напрямі зростання рівня суб'єктності жінки, розширення спектра її моральної, інтелектуальної та емоційної самостійності. На прикладі Дездемони у трагедії В. Шекспіра простежується художня артикуляція внутрішньої гідності та етичної цілісності жіночого персонажа, водночас позбавленого соціальних механізмів самозахисту в умовах патріархального тиску. У цьому контексті її образ набуває символічного значення як втілення одночасної сили морального вибору й уразливості перед структурною нерівністю. Натомість образ Елізабет Беннет у романі Дж. Остін демонструє поступове формування нової моделі жіночої поведінки, яка ґрунтується на

критичному мисленні, внутрішній свободі й здатності до автономного прийняття рішень, що засвідчує зрушення від моделі жіночої покори до утвердження особистісної самодостатності. Своєю чергою образ Емми Боварі в романі Г. Флобера ускладнює уявлення про емансипацію, репрезентуючи психологічну внутрішню боротьбу жінки з дисонансом між індивідуальними очікуваннями й соціальними обмеженнями. Такий художній підхід засвідчує зміщення акценту з зовнішньої дії до внутрішньої драми, в якій естетичні ідеали постають у конфлікті з буденністю реального життя. Натомість у романі Вірджинії Вулф «Місіс Делловей» центральною стає внутрішня поляризованість жіночого досвіду: соціально прийнятна роль, що виконується Кларисою, контрастує з її глибокими емоційними сумнівами, ретроспективною тугою за втраченими можливостями і спробою зберегти відчуття власної суб'єктності. Водночас постать Естер Грінвуд у романі Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» символізує граничне загострення внутрішнього конфлікту між очікуваннями патріархального суспільства та індивідуальною потребою в самореалізації.

Суміщення цих образів дозволяє відстежити складну динаміку осмислення жіночої ідентичності в зарубіжній літературній традиції – від героїні як об'єкта чоловічих проєкцій до героїні як суб'єкта критичної рефлексії. Зміна моделі жіночого образу свідчить про глибинні трансформації у сприйнятті жінки як носія моральної автономії, культурної активності та екзистенційної цінності в межах художнього дискурсу.

Подальші розвідки доцільно зосередити на вивченні жіночого образу в літературі ХХІ століття з огляду на впливи феміністичних теорій, постколоніального дискурсу та інтерсекційного підходу, що уможливорює ширше осмислення трансформацій жіночої суб'єктності в глобалізованому культурному контексті.

Список використаних джерел

1. Андропова, Л. Г. (2023). Типологія жіночого характеру у світовій літературі: від давнини до розквіту епохи романтизму. Аргументи сучасної філології: свобода та безпека. Матеріали Міжнародної наукової конференції (6–7 квітня 2023 року). Харків. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. С. 8-12.
2. Анікіна, І., Мельник, Т. (2024). Гендерна проблематика романів Е. Гілберт. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. Том 35(74). № 2. С 50-54. DOI <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.2.2/08>
3. Вулф Вірджинія. Місіс Делловей. URL: <https://uabooks.net/reader/102/>
4. Гальчук, О. (2021). Жінка-персонаж і жінка-автор в античній літературі: спроба типології. *Science and Education a New Dimension*, 9 (253). С. 20-25.
5. Колієва, І., Кушова, Т. (2020). Репрезентація образу жінки у літературі постмодерна. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 29. С. 1-14.
6. Марків, А., Манько, Р. (2023). Жіночі образи у новеллах Гі Де Мопассана. *Grail of Science*, 26, 329-333.
7. Накашідзе, І. (2020). Типологія жіночих образів у сучасній жіночій прозі. *Українська жінка у національному та глобальному просторі: історія, сучасність, майбутнє: зб. наук. пр. за матеріалами II Міжнар. наук. форуму (6 листопада 2020 р.)*. Дрогобич. С. 93-101.
8. Плат Сильвія. Під скляним ковпаком. URL: <https://uabooks.net/reader/457/>
9. Brontë Ch. Jane Eyre: An Autobiography by Charlotte Brontë. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/1260>
10. Austen J. Pride and Prejudice by Jane Austen. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/1342>
11. Flaubert G. Madame Bovary by Gustave Flaubert. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/2413>

12. Shakespeare W. Othello, the Moore of Venice. URL: <https://shakespeare.mit.edu/othello/full.html>

УДК 821.111(73)'06-31.09:791

DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(1)-77-87

*Світлана Таратута, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології, перекладу та світової літератури
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID.org/0000-0002-9236-1123
Scopus ID: 58519972100
s.l.taratuta@gmail.com*

*Людмила Прадівлянна, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID.org/0000-0003-1752-8613
lpdivlianna@vspu.edu.ua*

АНТИТОТАЛІТАРНА СПРЯМОВАНІСТЬ РОМАНУ Т.ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ» В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ ЛІТЕРАТУРИ ТА КІНО

Мета роботи – дослідження становлення тоталітарного суспільства, механізмів його впливу на особистість в романі Т.Штрассера «Хвиля» та двох кіноверсіях.

У дослідженні використані компаративний, історико-описовий методи та метод культурологічного аналізу.

Акцентована документальна основа твору, багатоступінчаста історія його написання. Досліджено стрічку 1981 р. американського кінорежисера А. Грассхоффа, новелізацією якої став твір Т.Штрассера, а також екранізацію твору 2008 р. німецьким кінорежисером Д. Ганзелем.

Твори різних видів мистецтва в роботі розглянуті в контексті діалогу між літературою та кіно. Вивчено характер взаємодії між зазначеними видами мистецтва в діахронному розрізі. Приділено увагу класифікаціям кіноадаптацій літературних творів.

Проведено порівняльний аналіз документальної розповіді американського вчителя, який 1967 р. провів соціально-психологічний експеримент із своїми учнями, короткометражного фільму, який відтворив зазначений експеримент, роману Т.Штрассера та його екранізації. Аналіз творів різних видів мистецтва та документальної основи проведено під кутом зору вивчення та порівняння хронотопу, образної системи та сюжетних особливостей.

В рамках дослідження хронотопу проаналізовано, як вплинула на актуалізацію проблем зміна часу та місця дії. Розглянуто трансформацію художніх образів у досліджуваних творах та простежено пов'язану з нею зміну ідейного навантаження кожного з образів. Проаналізовано відмінності фіналів роману Т.Штрассера та двох кіноверсій в контексті проблематики досліджуваних творів. Простежено аудіовізуальні засоби втілення ідей твору в кінострічках. Зроблено висновки щодо механізмів функціонування тоталітарного режиму та його впливу на окрему особистість. Проаналізовано проблеми відповідальності, людини і натовпу, засобів маніпуляції людською свідомістю, знеособлення тощо. Простежено причини актуальності досліджуваних творів.

Ключові слова: екранізація, новелізація, тоталітарний режим, маніпуляція свідомістю, Голокост, авторитарна система, ідея рівності, ідейне навантаження, система образів, компаративний аналіз.

*Svitlana Taratuta, PhD in Philology, Associate Professor, German Philology,
Translation and Foreign Literature Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID.org/0000-0002-9236-1123
Scopus ID: 58519972100
s.l.taratuta@gmail.com*

*Liudmyla Pradivlianna, PhD (Philology),
Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID.org/0000-0003-1752-8613
lpradivlianna@vspu.edu.ua*

THE ANTI-TOTALITARIAN FOCUS OF T. STRASSER'S NOVEL *THE WAVE* IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF LITERATURE AND FILM

This paper examines the formation of a totalitarian society and analyzes the mechanisms of its influence on the individual as depicted in T. Strasser's novel *The Wave* and its two film adaptations.

The study employs comparative, historical-descriptive, and cultural analysis methods. It highlights the documentary basis of the novel, explores the multi-stage history of its creation, and discusses its 1981 film adaptation by American director A. Grasshoff and 2008 screen version by German director D. Gansel.

These works of literature and film are examined within the framework of the dialogue between the two art forms. Their interaction is analyzed from a diachronic perspective, with particular attention to classifications of film adaptations of literary works.

The paper also presents a comparative analysis of the documentary account given by an American teacher who conducted a social and psychological experiment with his students in 1967, the short film that recreated this experiment, T. Strasser's novel, and its film adaptations. The analysis considers different artistic forms and their documentary foundations, focusing on the chronotope, the system of images, and key plot features.

As part of the chronotope analysis, the study examines how changes in time and setting influence the articulation of key issues. It explores the transformation of artistic images in the analyzed works and traces the corresponding shift in their ideological significance. The differences in the endings of T. Strasser's novel and its two film adaptations are analyzed in relation to the thematic concerns of the works. The study also investigates the audiovisual means used in the films to convey the novel's central idea.

Conclusions are drawn regarding the mechanisms of totalitarian regimes and their impact on the individual. The research addresses issues of responsibility, the relationship between the individual and the crowd, techniques of psychological manipulation, depersonalization, and more. Finally, the study examines the reasons for the continued relevance of these works.

Keywords: film adaptation, novelization, totalitarian regime, manipulation of consciousness, Holocaust, autocratic system, idea of equality, ideological load, system of images, comparative analysis.

Твір Т. Штрассера «Хвиля» мав багатоступінчасту історію створення. У 1967 році вчитель однієї з каліфорнійських шкіл Рон Джонс, вивчаючи з учнями історію нацистської Німеччини і намагаючись відповісти на їхні запитання щодо ставлення німецьких громадян до кричущої антигуманності подій Голокосту, започаткував експеримент, в якому на практиці продемонстрував небезпеку зародження тоталітарного осередку в країні, побудованій на демократичних засадах. Лише в 1976 р. Р. Джонс дозволив собі оприлюднити факт проведеного експерименту та його сумні результати. У 1981 р. американський режисер А. Грассхофф зняв художній фільм «Хвиля», який «мав стати частиною серії "ABC AfterSchool Specials" для дітей, але прем'єра сталася в неділю ввечері в прайм-тайм (і, як повідомляється, зібрала 17 мільйонів глядачів)» (History of the

Wave Story). Згодом стрічка стала «переможцем премії «Еммі» в номінації «Видатна дитяча програма» в 1982 році (а також премії Пібоді і премії «Молодий артист» (History of the Wave Story). Зазначимо, що одним з авторів сценарію виступив безпосередньо вчитель, що провів оригінальний експеримент. У 1981 р. Тод Штрассер (Мортон Рю) здійснив новелізацію кінострічки, написавши твір «Хвиля», який, в свою чергу, був екранізований 2008 р. німецьким кінорежисером Д. Ганзелем, в результаті чого з'явився фільм «Die Welle». У 2019 р., спродюсований тією ж німецькою командою, вийшов німецький міні-серіал «Wir Sind Die Welle».

Отже, абсолютно немасштабна історія, що сталася в середині ХХ ст., була вербалізована в 70–80-х роках того ж століття і могла залишитися ніким не поміченою, в новому тисячолітті не втрачає своєї актуальності. Лише з 2013 року п'єса, що є драматичною версією зазначеної події, була поставлена в багатьох штатах США, Канаді, Бельгії, Англії, Ізраїлі, Греції, Гонконзі. В січні 2024 р. благодійний спектакль «Хвиля» пройшов у Національному академічному драматичному театрі імені Лесі Українки в Києві. У 2017 р. твір Т.Штрассера був опублікований у перекладі українською мовою.

Актуальність роботи обумовлена відсутністю серйозної історії дослідження комплексу творів різних видів мистецтва (двох кінофільмів та роману), які піднімають важливі проблеми як морально-етичного, так і соціально-політичного характеру, звернення до яких та бажання досягнути не згасає багато десятиліть.

Без сумніву, актуальність досліджуваних творів обумовлена позалітературними чинниками, що базуються на доволі глибоких соціально-політичних засадах :

- наявність великої кількості тоталітарних режимів у сучасному світовому просторі;
- переосмислення подій Другої світової війни, розпочатій також тоталітарними державами;
- відчутна небезпека скочування до автократичних та тоталітарних тенденцій у демократичних державах;
- боротьба між тоталітаризмом та демократією на світовій арені, неможливість реалізації гуманістичних принципів у країнах з тоталітарними режимами;
- спотворене розуміння небезпек тоталітаризму, їхніх проявів в державах, які за умов повної відсутності свобод та прав населення не позиціонують себе як тоталітарні режими і навіть відчувають власну відповідальність за боротьбу з антигуманними проявами в інших країнах;
- небезпека виникнення тоталітаризму як реакції на ліберальні тенденції в демократичному суспільстві.

Потужна актуальність роману Т. Штрассера «Хвиля» спричинила важливість вивчення зазначеного твору в університетському курсі зарубіжної літератури. А виходячи з особливої історії написання роману, зіставлення

літературного твору із кінострічкою-першоджерелом та подальшою кіноадаптацією видається найбільш продуктивним методичним прийомом, який, сприяючи активізації мисленнєвої діяльності, значно поглиблює аналіз художнього твору, дає можливість дійти важливих світоглядних умовиводів. Отже, головною **проблемою** дослідження вважаємо вивчення за допомогою компаративного аналізу літературного твору та кіноверсій сутності тоталітарного режиму, його впливу на особистість.

Роман Т.Штрассера та стрічки 1981 та 2008 років є безумовним результатом діалогу між літературою та кінематографом. Зазначимо, що діалог між цими видами мистецтва розпочався фактично з моменту зародження кіно, а їхня взаємодія зазнала значної еволюції, адже спочатку (а вже у 1902 р. французький режисер Ж. Мельєс знімає перший у світі науково-фантастичний фільм «Подорож на місяць», заснований на романах популярних на той час Ж. Верна та Г. Уеллса» (Таратута, 2022, с. 128)) використання кінорежисерами літературних творів сприймалося цілком негативно і класифікувалося як «зіткнення величного мистецтва з багатовіковою історією художньої довершеності та мистецтва, яке тільки недавно вийшло з балаганної забавки і навіть не набуло свого власного мистецького голосу» (Дубініна, 2016, с. 42). Ідею експлуатації літератури кінематографом підсилювало сприйняття кіно як явно комерційного та «масового виду мистецтва, відмінного від елітарної літератури» (Дубініна, 2016, с. 42).

За час свого існування кінематограф подолав прірву, що відділяла його від літератури, і став не просто самостійним і глибоким видом мистецтва, але й вступив у рівноправний та концептуальний діалог з нею. Кіноадаптації художніх творів стали предметом дослідження компаративістики і були піддані численним класифікаціям. Незважаючи на певні термінологічні розбіжності, багато з них виділяють три різновиди кіноадаптацій, які можуть бути зведені до типів екранізацій, зазначених у типології Дж. Вагнера: перенесення (transposition), яке вирізняється найбільшою відповідністю кіноверсії змісту твору-першоджерела, коментар (commentary), коли в кінострічці спостерігаються певні зміни фрагментів, образів, подій, аналогія (analogy), яка передбачає суттєві зміни у порівнянні з літературним твором (Wagner, 1975). Статистично друга категорія кіноадаптацій переважає, адже вона дає режисеру можливість, зберігаючи сутнісні моменти оригіналу (на відміну від третьої категорії), проявити творчість і продемонструвати власне прочитання твору, дозволивши собі певну свободу інтерпретації (на відміну від першої категорії).

Компаративний аналіз літературного твору і кіноадаптації-коментаря (за класифікацією Дж. Вагнера) є найбільш цікавим, адже таке зіставлення художнього твору з екранізацією є шляхом поглиблення літературознавчого аналізу саме за рахунок дослідження розбіжностей між літературним твором та кіноверсією.

У разі звернення до твору Т. Штрассера «Хвиля» та пов'язаних з ним кінострічок маємо безпрецедентний багатоступеневий діалог видів мистецтва.

Як зазначалося, твір Т. Штрассера став новелізацією кінострічки американського режисера А. Грассхоффа. Феномен новелізації зазнав свого розвитку у сучасному світі і став складовою пост-продакшена, коли швидке відтворення подій успішної стрічки в белетризованій формі підвищує касові збори, продовжуючи і примножуючи як художній, так і комерційний успіх кінофільму. У випадку із стрічкою Грассхоффа події відбувалися в далекому 1981 р., коли новелізація ще не набула сучасних масштабів. Але справжньою несподіванкою стало те, що до екранізації твору знову повернулися майже 30 років потому.

Спроба компаративного зіставлення складових зазначеного різножанрового комплексу дозволяє зробити цікаві спостереження та умовиводи стосовно особливостей побудови пов'язаних між собою творів різних видів мистецтв та характеру інтерсеміотичного перекладу (Hutcheon, 2006) під час новелізації та екранізації, а також дійти певних висновків щодо причин їхньої незгасаючої феноменальної актуальності.

Зазначимо, що розбіжності хронотопів, сюжетних ліній, особливостей художнього втілення, образної системи в цілому та трансформації окремих образів обумовлюють зміну авторської концепції та певним чином проблематики досліджуваних творів.

Хронотоп та його ідейне навантаження

Дія в документальній розповіді Р.Джонса, фільмі-першоджерелі та романі відбувається в США, що з часів створення країни вихідцями з старої Європи формувалися як держава нового типу, побудована на демократичних засадах, які не тільки декларувалися усіма державотворчими документами, але й підтримувалися і втілювалися на всіх рівнях, що і породило ідею «американської мрії», яка презентувала Новий світ як країну необмежених можливостей та справедливості для кожного працелюбного, талановитого та цілеспрямованого. На додачу обидві світові війни територіально минули США, отже, ідеї автократії та тоталітаризму для цієї країни та її мешканців скоріше ідеї зовнішнього світу, про які вони здебільшого знали з підручників зі світової історії. Недарма документальна хроніка концтаборів так вражає старшокласників у фільмі 1981 р. та романі. У стрічці 2008 р. дія перенесена в школу Німеччини, яка на момент виходу фільму вже більше ніж 60 років спокутувала провину нацистських злочинів в цілому і Голокосту зокрема, впродовж декількох поколінь засвоюючи уроки і відчуваючи тягар відповідальності. Тому наслідки автократії, про яку на вибірковому курсі розмовляють німецькі школярі, пов'язані для них з гірким досвідом всієї країни. Саме тому на питання вчителя, чи існує загроза повернення автократії з усіма її наслідками в їхній країні, один із учнів із абсолютною впевненістю заперечує цю можливість, апелюючи до уроків, винесених з подій німецької історії 1930–40-х років. У стрічці 2008 р. режисер уникає теми Голокосту та документальних кадрів, що розповідають про в'язнів таборів смерті, як надто морально важких для сучасних німців, нацистської символіки, яка заборонена в країні, в той час

як у стрічці 1981 р. нацистська свастика декілька разів показана крупним планом, як і обличчя виснажених в'язнів концтаборів. Зазначені факти призводять до змін в причинах здійснення експерименту у порівнянні з американським фільмом та романом. Водночас компаративний аналіз творів демонструє, що як виховані в апріорі демократичному суспільстві американські старшокласники, так і німецькі школярі, над якими тяжіють уроки національної історії, однаково піддаються експерименту і непомітно для себе приймають антигуманні засади автократії.

Учні американських творів виглядають більш слухняними, 60-і – початок 80-х років XX ст. за принципами моралі суттєво відрізняється від кінця першого 10-ліття нового тисячоліття. Вчитель в американській школі має більший авторитет, учні більше підпорядковуються шкільним правилам, не дозволяють собі зайвих реплік тощо. Взагалі фільм 1981 р. гранично схематизований. Короткометражний формат обмежує позашкільне життя учасників експерименту та соціальне тло. На противагу цьому стрічка 2008 року демонструє суперечливий західноєвропейський гаджетизований світ, в якому мешкають герої-підлітки. Активна рок-музика, швидкісні автомобілі, нічні клуби, продаж наркотиків та зброї, інтернет-мережі, за рахунок яких будь-які події, ідеї та починання розповсюджуються миттєво, змальовують соціальне тло, яке характеризує умови життя майбутніх учасників експерименту. Здається, цих сучасних хлопців і дівчат набагато важче переконати в чомусь, залучити до певної дії, мотивувати, зманіпулювати їхньою свідомістю. Вони більш незалежні, більш розкуті, більш обізнані, дехто більш цинічний. Тим дивовижніше їхнє швидке занурення в експеримент та подальша фанатична відданість новому рухові. Отже, осучаснення подій підкреслює універсальність процесу уніфікації та підпорядкування, масовізації та зомбування за умови вмілого використання дієвих засобів впливу.

Система образів

Образна система досліджуваних творів дещо трансформується, однак головні образи присутні як у романі, так і в обох кінострічках. Кожний з персонажів несе певне ідейне навантаження, отже, будь-яка трансформація образу призводить до часткової зміни авторської концепції та ідейної спрямованості твору в цілому. В образній системі виокремимо дві головні складові – вчитель і учні.

Образ учителя цікавий своєю документальною основою. Його прототипом є Р. Джонс, який не тільки провів експеримент, але й, як зазначалося, описав його. Оповідна манера розповіді документально-публіцистична. Наратор, сухо і стримано описуючи свої дії під час експерименту, скупі, але точно повідомляє про дії своїх учнів, їхнє швидке занурення в експеримент. Уникаючи художніх засобів, він акцентує увагу на цифрах, що ілюструють зростання популярності класу, де проводився експеримент, за рахунок учнів, що доєднуються до його уроків, ігноруючи інші дисципліни. Водночас оповідач щиро та емоційно передає власну рефлексію стосовно своєї ролі в експерименті,

усвідомлення результатів його дій. Образ вчителя в документальній розповіді глибокий та складний. Це людина, яка впродовж усього часу спостерігає за діями учнів, фіксує трансформацію поведінки кожного та загального мікроклімату в колективі. Він не тільки бачить, як поступово старшокласники відмовляються від критичного мислення та аналізу того, що з ними відбувається, тяжіють до уніфікованої єдності, «вимагають суворого виконання правил від інших учнів та знущаються з тих, хто ставився до експерименту легковажно» (Jones, 1976), пишуть доноси один на одного, але й відчуває власну відповідальність за скоєне: «Я був виснажений і стурбований. Багато студентів перейшли межу. Третя хвиля стала центром існування. Я сам був у досить поганій формі. Тепер я діяв інстинктивно як диктатор. О, я був великодушний. І я щодня сперечався із собою про переваги досвіду навчання. До цього четвертого дня експерименту я почав втрачати власні аргументи. Оскільки я проводив більше часу, граючи роль, у мене залишалося менше часу, щоб згадати її раціональне походження та мету. Я виявив, що скочуюсь у роль, навіть коли це не було необхідно. Я переймався студентами, які роблять те, про що вони пошкоднують. Я турбувався за себе» (Jones, 1976). Балансуючи між бажанням зробити експеримент максимально дієвим і відчуттям, що він втрачає контроль над ситуацією, Р.Джонс тим не менш не сумнівається в необхідності найскорішого його закінчення. Жодна з художніх версій (ні кіно, ні роман) не зображає такої глибини образу вчителя. Бен Рос з фільму 1981 р. – постать скоріше самовпевнена і самовдоволена. Впродовж проведення експерименту він також вживається в роль, але практично до кінця не відчуває жодних докорів сумління. Більше того, складається враження, що, якщо б не візит учнів, що переконують його в тому, які низинні почуття пробуджує експеримент, вчитель навряд чи б його зупинив, настільки гармонійно він себе в ньому відчуває. Доволі схематичний образ учителя в першій стрічці дещо поглиблений в романі. Тут Бен Рос – небайдужа людина, деяких колег «вражали його енергійність і творча натура» (Штрассер, 2017, с. 8), він занурений у свій предмет і постійно шукає шляхи професійного зростання. До викладання він підходить неформально, намагається прищепити учням новий світогляд і потерпає від їхнього небажання докладати зусилля, відсутності в них пізнавального інтересу. Саме через це він і розпочинає експеримент. Бен Рос у романі не настільки самовпевнений. В кінці експерименту він розгублений і закінчує його фактично через тиск директора школи, власної дружини та обурених батьків учнів. Образ вчителя в стрічці 2008 р. найбільш харизматичний. Рок-музика, яку він слухає в машині, сучасний фірмовий одяг, спортивна статура, манера спілкування, впевненість у власних діях сприяє формуванню у глядачів образу самодостатнього молодого вчителя, до якого прихильно ставляться учні через його сучасність, нешаблонність викладацької манери тощо. Венгер вступає в сутичку з досвідченим викладачем, намагаючись відібрати в нього курс з анархії, яка, з його слів, йому набагато ближча, а не досягнувши свого, вдається до експерименту, який він проводить доволі професійно і ненадокужливо. Водночас Венгер майже до кінця не бачить

небезпеки, яку несе з собою експеримент, що набирає обертів. Він настільки поглинений власним успіхом, що перестає відчувати реальність. А в пересторозі дружини, яка працює в тій же школі і критично сприймає задум чоловіка, бачить лише неуспішність колеги, яка не має бажаного успіху, прихильності учнів і заздрить переможцеві. Доволі неглибокий на відміну від прототипу образ вчителя може бути обумовлений дидактичною спрямованістю творів, цільовою аудиторією яких, безумовно, є підлітки, що мають зрозуміти механізм утворення авторитарного суспільства, яке позбавляє людину прав і свобод, ризик психології натовпу, що підпорядковує особистість, яка в результаті маніпулювання її свідомістю відмовляється від критичного мислення.

Образи учнів, учасників експерименту, не персоніфіковані у документальній версії (адже її головна мета – продемонструвати спрямованість зазначених подій на знеособлення і масовізацію), доволі чітко окреслені в усіх художніх інтерпретаціях. Кожний з них – певний типаж, що відіграє визначену соціальну роль, має чітко окреслене ідейне навантаження.

Найактивнішим учасником експерименту стає Роберт. У стрічці 1981 р. це безталанний хлопець, поганий учень з відсутнім пізнавальним інтересом, жертва булінгу. Хлопець знаходить себе в експерименті, адже здатний тільки до підпорядкування, репродуктивних дій, чіткого виконання наказів. У романі цей образ збагачений причинно-наслідковою обумовленістю виховання в родині, адже аутсайдерство Роберта, від якого він страждає і через яке вважає себе ні на що не здатним невдахою, пов'язано з тим, що його постійно порівнюють з талановитим старшим братом. Доволі схематичний образ примітивного хлопця зі стрічки в романі наповнюється новим змістом і презентує більш глибокі проблеми. Саме з образом Роберта в романі найяскравіше пов'язано проблему хибної рівності: адже «колишніх ізгоїв перестали цькувати не з росту гуманізму, а через те, що це потрібно для досягнення мети, в них побачили не рівних собі людей, а шестерні в єдиному механізмі, який без них просто не запрацює» (Таратута, 2023, с. 105). Крім того, саме образ Роберта демонструє ідею того, що «найпалкішими прихильниками «Хвилі» стають закомплексовані аутсайдери, які весь час заздрили яскравим, розумним, самодостатнім і успішним, що посідали лідерські позиції. Нове товариство зрівняло їх: інтелектуального з примітивним, талановитого з нездібним, харизматичного з безбарвним» (Таратута, 2023, с. 105). Авторитарна система спирається на слухняних виконавців, які, відчуючи силу колективу собі подібних, підпорядковують сильніших за себе, знеособлюючи їх. У стрічці 2008 р. Тім (інтерпретація образу Роберта) не є аутсайдером, якого піддають булінгу. Це хлопець із заплутаними думками, в якого немає друзів, підтримки з боку батьків, поваги серед однокласників. Він приторговує наркотиками, задля самозахисту купує пістолет. Але, як і Роберту, «Хвиля» дає йому відчуття рівності, більш високий статус і віру в реалізацію мрії. Тім більш невірноважений і схильний до необдуманих вчинків, що найяскравіше проявиться в фіналі стрічки.

Серед членів «Хвилі» автори стрічки 1981 р. та роману виділяють Девіда та Еммі – хлопця та подругу головної героїні. У стрічці їхні образи більш схематичні, в романі промальовані більш ретельно. Член футбольної команди, що вічно програє, Девід, якому важко дається математика і який тим не менш збирається стати інженером, бачить в ідеях «Хвилі» можливості власної самореалізації та успішності. У фільмі 2008 р. Марко (інтерпретація образу Девіда) більш невпевнений і залежний від думки своєї дівчини. Взагалі, в обох стрічках на відміну від роману здебільшого втрачені особисті мотиви окремих учнів класу захоплюватися «Хвилею», що призводить до більшого узагальнення. У романі ж в образах Девіда та Еммі простежується певна паралель. Обидва вони входять у конфлікт з Лорі через відчуття власної вторинності, комплекс меншовартості та заздрість до її безумовних лідерських якостей. Саме втрату статусу кращої учениці класу вони вважають головною причиною боротьби Лорі з «Хвилею», чіпляючись за несподівано отриману удавану рівність з нею і зовсім не розуміючи її штучності, автократичних засад та їхньої небезпеки.

Єдиною, хто відкрито та безкомпромісно виступає проти «Хвилі», є Лорі (Кара в стрічці 2008 р.). В усіх художніх інтерпретаціях цей образ змальований ідентично. Лорі принципова, самодостатня, розумна, вольова, працелюбна. Акцентований вплив на дівчину її матері, яка першою бачить небезпеку експерименту, вбачаючи в ньому риси мілітаризму та маніпуляцію свідомістю учнів, наголошує на тому, що виховувала свою дочку самостійною і хоче, щоб та завжди залишалася самою собою. З усіх учнів, що належать до створеної організації, лише Лорі (Кара) протистоїть все зростаючій зомбованості та агресивності учасників експерименту. У романі Лорі допомагають двоє членів редакції, які не входять до «Хвилі», тобто знаходяться зовні. У стрічці 2008 р. образ Кари підсилений образом Мони – дівчини, яка з самого початку експерименту не підпорядковується абсурдним, з її точки зору, вимогам вчителя, а потім уходить із групи. Кара і Мона – дві можливі інтерпретації соціальної ролі незгодних: піти або залишитися і боротися. Процес уніфікації та перетворення вчорашніх звичайних школярів на керовану бездумну масу, показаний в романі через опис дій вчителя, в обох стрічках піддається інтерсеміотичному перекладу і показаний за допомогою різноманітних аудіовізуальних засобів. У фільмі 1981 р. використане хорове промовляння гасел, запропонованих вчителем, з наростанням сили звуку: від шепоту до гучного фанатичного скандування. Для підсилення ефекту додаються синхронні рухи спеціального вітання. Психологізм досягається також за допомогою крупних планів, які демонструють емоції відданості ідеї, що поглинають учнів, уніфікуючи їх. Знеособлення членів «Хвилі» та боротьба Кари проти цієї уніфікації в фільмі 2008 р. зображується за допомогою кольорової гами: усі учні ходять в уніформі – білих сорочках, а червона футболка Кари, контрастуючи з білою масою, демонструє її протест проти мовчазної покори.

Отже, система образів також є засобом відображення головної ідеї творів різних видів мистецтва. Автори стрічок та роману, по-різному підходячи до

образної парадигми, презентують тип вчителя як ідеолога тоталітарної системи, який у процесі експерименту втрачає відчуття реальності і стає його частиною замість того, щоб бути його керівником. Серед учнів акцентуються образи рядових учасників, які через власні амбіції сприймають експеримент як можливість самореалізації, аутсайдерів, які, отримавши рівність і визнання, стають найбільш небезпечними ланками тоталітарної системи, та бунтівників, що розуміють антигуманність процесу та борються проти нього. В усіх аналізованих творах процес вдалося зупинити з більшими чи меншими втратами, що занадто рідко вдається у реальному житті. Тому твір слугує серйозною пересторогою щодо небезпеки перемоги автократії та тоталітаризму.

Фінал твору

Одним з головних засобів вираження проблематики стає фінал історії та його інтерпретація в різних художніх версіях. Ідентичні фінали фільму 1981 р. та роману суттєво відрізняються від модифікації в стрічці 2008 р. В обох випадках учитель вимушено закінчує експеримент, намагаючись пояснити учням його сенс та небезпеку. Під приводом участі шкільної «Хвилі» у загальнонаціональній програмі всі учасники експерименту збираються для фінальної зустрічі, де після промови вчителя присоромлені учні, зриваючи емблеми організації, починають розходитися. Водночас фінали суттєво різняться не тільки сюжетними колізіями, але й проблематикою, яку вони актуалізують.

Розглянемо диференційні складові. У якості першої можна виділити позицію вчителя та його промову. У стрічці 1981 р. під час виголошення вчителем промови режисер використовує нижній ракурс зйомки, який ще більше підносить його над учнями, що зібралися в залі. Ще більший ефект досягається, коли промова вчителя лунає на тлі величезного портрету фюрера, який має символізувати ідею проведеного експерименту. Водночас вчитель у першій стрічці під час своєї промови величний і самовдоволений. Його звернення до учнів майже повністю звинувачувальне. Лише декілька разів він вживає займенник «ми», здебільшого – «ви»: «Ви проміняли свою свободу на розкіш відчувати перевагу», – кидає він в залу, лише один раз зазначивши: «...це було болісно для вас. Для мене теж». Але майже вся його промова витримана в інтонаційній близькості до манери Гітлера, хоча мета цієї промови – розвінчати дії останнього. На відміну від першого фільму в романі та стрічці 2008 р., вчитель просить пробачення за те, що втягнув неповнолітніх дітей в антигуманний експеримент і відчуває за це повну відповідальність, герой стрічки 1981 р. занадто дидактичний і самовпевнений, відповідальність він повністю покладає на своїх учнів. Другою відмінністю можна вважати теоретичне підґрунтя експерименту. В першій стрічці і романі учням, які за тиждень фактично повторили шлях створення тоталітарного суспільства, стає достатньо 2–3-хвилинної промови вчителя і хроніки з нацистським лідером, щоб зрозуміти свої помилки і відчути сором за скоєне. Важко повірити, що підлітки, які ще 10 хвилин тому не бачили нічого страшного у своїй поведінці та ідеях наслідування, раптом прозріли. Цей шлях усвідомлення важкий і не такий швидкий. Набагато

чіткіше він пройдений в стрічці 2008 р., коли без апеляції до подій історії вчитель пояснює антигуманність того, що сталося, аналізуючи безпосередні дії учасників експерименту, що виглядає набагато природніше і правдивіше. Отже, процес усвідомлення і спокути насправді доволі довгий і непростий, про що також свідчать події світової історії. І, нарешті, третя відмінність. Поглинені експериментом учні надто швидко відмежовуються від нього, коли його мета і сутність розвінчані. І лише стрічка 2008 р. самогубством одного із завзятіших прихильників експерименту піднімає на нову висоту проблему відповідальності вчителя за своїх учнів, лідера за своїх послідовників, очільника експерименту за тих, над ким він його проводить, автора ідеї за тих, в чийі руки він цю ідею віддає.

Висновки. Роман Т.Штрассера «Хвиля», стрічка-першооснова 1981 р. та екранізація 2008 р. піднімають актуальну для будь-якого соціуму в будь-які часи проблему небезпеки тоталітарних тенденцій навіть у демократичному суспільстві, проблему небезпеки втрати особистістю базових свобод і прав та поглинення її антигуманними діями, які можуть прикриватися високими ідеями.

Компаративний аналіз творів різних видів мистецтва (у даному випадку літератури і кіно) стає засобом поглиблення літературознавчого аналізу і дає можливість дійти важливих висновків щодо взаємовідносин особистості та суспільства, людини і натовпу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубініна О. (2016) Екранізація літературного твору як предмет компаративного дослідження. Слово і Час. № 2. С. 42
2. Таратута С. (2022) Компаративний аналіз літературного твору з екранізацією як методичний прийом (на матеріалі роману П.Зюскінда «Парфуми»). Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультимедіальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. С. 128–131. с. 128
3. Таратута С. (2023) Проблема людини і натовпу в романі Т.Штрассера «Хвиля». Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультимедіальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. С.103–106
4. Штрассер Т. (2017) Хвиля. К.: Рідна мова. 136 с.
5. History of the Wave Story. The wave Home. URL: <https://www.thewavehome.com/film/> (date of access: 29.03.2025)
6. Hutcheon L. (2006) A Theory of Adaptation. New York – London: Routledge. 304 p.
7. Jones R. (1976) The Third Wave Story. URL:
8. https://www.thewavehome.com/1976_the-third-wave_story/ (date of access: 29.03.2025)
9. Wagner G. (1975) The Novel and the Cinema. London: The Tantivy press. 394 p.

Наукове видання

Журнал крос-культурної освіти

№ 6 Том 1. (2025)

Підписано до друку 21 травня 2025 р.

Формат 60х84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 4

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.